

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Markéta Uhlířová

Vyjadřování komunikačních záměrů (raná dětská řeč)

**Expression of Communicative Intentions
(Early Child Speech)**

2014

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Děkuji vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za poskytnuté rady a připomínky a za ochotu a čas, který této práci věnovala.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. července 2014

Markéta Uhlířová

Abstrakt

Tato práce představuje pragmaticky orientovanou analýzu zaměřenou na repertoár komunikačních záměrů a prostředků jejich vyjadřování v řeči dítěte ve věku 23 až 29 měsíců. Základem práce je případová studie vybraného dítěte. Teoretická část práce, kterou představují kapitoly 1–3, vychází ze studia odborné literatury, zejména literatury o komunikačních záměrech, pragmatických funkcích a prostředcích jejich vyjadřování a relevantní literatury o jazyce a komunikaci dětí daného věku. Před začátkem sběru materiálu jsme získali informovaný souhlas rodičů dítěte, jehož komunikaci jsme sledovali. Základním materiálem k analýze byly videonahrávky přirozené komunikace dítěte v různých komunikačních situacích, materiál byl doplňován metodou pozorování a rozhovoru s rodiči. Videonahrávky jsme transkribovali podle zásad systému CHAT korpusu CHILDES a následně jsme (v kapitolách 4 a 5) materiál analyzovali z hlediska zaznamenaných komunikačních situací, komunikačních záměrů vyjadřovaných dítětem a prostředků, které dítě k vyjádření komunikačních záměrů používá. Výsledky srovnáváme s dosavadními poznatky odborné literatury.

Klíčová slova

komunikace, komunikační záměry, dětská řeč, osvojování

Abstract

The thesis presents a pragmatic analysis focused on the repertoire of communicative intents in the speech of a child from the 23rd to the 29th month of its life. The work is based on a case study of one child. The theoretical part of the work in chapters 1–3 is based on the study of literature, especially the literature of communication intentions, pragmatic functions and their expression and relevant literature of language and communication of 2 years old children. Before the start of recording we have obtained informed consent from the parents of a child whose communication were analysed. Basic material for the analysis are the video recordings of family communication of the child in various situations, the material was supplemented by observations and interviews with parents. Video recordings are transcribed according to the principles of CHAT (corpus CHILDES) and then (in chapters 4 and 5) is analysed in terms of recorded communication situations and communicative intents expressed by a child. The results of our work we compare with the results in existing literature.

Keywords

communication, communicative intention, child speech, acquisition

Obsah

Úvod.....	5
1. Teoretická východiska – od teorie dětské řeči po pragmatiku	8
1.1 Teorie dětské řeči – Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij.....	8
1.2 Psycholingvistika a generativní gramatika – Noam Chomsky	9
1.3 Racionalistický, empiristický a interakční přístup k osvojování jazyka.....	10
1.4 Mluvní akty – John Langshaw Austin	12
1.5 Komunikační/ pragmatické funkce výpovědi	12
2. Vývoj v období batolete s akcentem na řeč, ranou interakci a roli rodiny	13
2.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje	13
2.2 Motorika	14
2.3 Sémiotická/ symbolická funkce	14
2.4 Otázka „co to je?“	15
2.5 Vývoj slovní zásoby	15
2.6 Role rodiny a specifická úloha prarodičů	16
3. Pragmatika v dětské řeči; řečové akty a konverzační dovednosti dítěte	18
3.1 Pragmatická kompetence a vlivy při jejím získávání	18
3.2 Vymezení pragmatické funkce	21
4. Pragmatické funkce v komunikační činnosti dítěte ve věku 23–29 měsíců.....	23
4.1 Pragmatické funkce referenční	24
4.2 Pragmatické funkce emotivní (expresivní)	27
4.2.1 Pragmatické funkce emotivní (expresivní) – biologické a psychické.....	27
4.2.2 Pragmatické funkce emotivní (expresivní) – vyjádření pozitivních a negativních emoci	28
4.3 Pragmatické funkce reakční.....	29
4.3.1 Pragmatické funkce reakční – reaktivní	29
4.3.2 Pragmatické funkce reakční – responzivní.....	33
4.3.3 Pragmatické funkce reakční – rektifikační	34
4.3.4 Pragmatické funkce reakční – imitativní.....	36
4.4 Pragmatické funkce rutinní (konstantní)	37
4.5 Pragmatické funkce regulativní	39
4.5.1 Pragmatické funkce regulativní – fyzické	39
4.5.2 Pragmatické funkce regulativní – otázky	44
5. Rámcový vývoj pragmatických funkcí a prostředky jejich vyjádření.....	45
5.1 Rámcový vývoj PF ve věku 23–26 měsíců.....	46
5.2 Rámcový vývoj PF ve věku 27–29 měsíců.....	53
5.3 Shrnutí výzkumu – komentář k vybraným pragmatickým funkcím.....	59
6. Závěr a otevřené otázky	63
Literatura.....	65

Úvod

Vznik této práce, jež chce přispět k popisu procesu osvojování jazyka a rozvoje komunikační schopnosti¹ u dětí, motivovala otázka, jak je možné, že děti jsou schopny osvojit si různorodé komunikační konvence a pravidla a aktivně je používat už ve věku dvou let. Ve středu naší pozornosti stojí pragmatická komunikační schopnost, teoretickým východiskem studie jsou proto teorie a výzkumy vývojové psycholingvistiky a pragmatiky a materiálovým základem jsou vlastní videonahrávky konkrétního dítěte, chlapce Adama, sledovaného v období 23–29 měsíců věku. Chceme se vyslovit k otázce zapojování dítěte do společenského života prostřednictvím komunikace a k tomu, jaké socializační podněty poskytují dítěti ti, kteří s ním komunikují; proto v nahrávkách mimo jiné zkoumáme, kdy se dítě přizpůsobuje průběhu konverzace a kdy ho naopak odmítá.

Poznatky vývojové psychologie, lingvistiky a pragmatiky propojujeme se zájmem o různorodé faktory, které ovlivňují komunikační vývoj dítěte. V našich analýzách bereme v úvahu konkrétní situace, v nichž komunikace probíhá, a individuální faktory, jež na chování dítěte momentálně působí. Popisujeme tendence v interakcích dvouletého dítěte a dospělých v jeho nejbližším okolí. Všechny aspekty komunikační situace přitom vnímáme jako pragmaticky relevantní – včetně délky promluvy, gest, pohledů, sekvenčního umístění apod. Jazyková pravidla a gramatická správnost přitom vzhledem k popsané povaze výzkumu nestojí v centru našeho zájmu. Soustředíme se na aktuální komunikační kontext, jednotlivé sekvence mechanismů interakce a jejich propojení. V rámci analýz také reflektujeme, jakými způsoby dochází v konverzaci k opravám; zda jsou explicitně uvedeny nebo bez upozornění do řeči vsunuty. Opravy jsou centrálním tématem konverzační analýzy², která je při studiu dětských interakcí velmi nápomocná; dbá na to, že děti v procesu začleňování se do společnosti mohou být plnohodnotnými komunikačními partnery, pokud jsou rozvíjeny možnosti jejich účasti (GARDNER – FORRESTER 2010: vii). Další motivací pro vznik této studie byla intersubjektivita a rozpoznání a vyjádření vzájemného porozumění mezi mluvčími v průběhu rozhovoru.

¹ Schopností rozumíme psychickou vlastnost, „která se utváří učením a je předpokladem k vykonávání nějaké činnosti. Schopnosti souvisejí zejména s vlohami a dovednostmi. Vloha představuje biologický, vrozený předpoklad pro utváření schopností, které vrozené nejsou“ (GILLERNOVÁ 2000: 63, heslo Schopnost, autorka hesla Ilona Gillernová). Ve smyslu této definice tedy užíváme v této práci pojem **komunikační schopnost** a synonymně s ním označení **řečová činnost** a **komunikační činnost**.

² Viz např. LIDDICOAT, A. J. (2007): *An Introduction in Conversation Analysis*. London, New York: Continuum.

Jsme si vědomi toho, že tato případová studie má vzhledem k situačním faktorům omezený materiálový základ a omezený rozsah, proto má mít spíše charakter příspěvku k tématu pragmatiky dětské komunikace s možnostmi budoucího rozšíření na základě sebraného materiálu i přetrvávajícího pozorování. Nicméně, vycházíme z tvrzení Piageta (PIAGET 1955), že každé dítě prochází stejným sledem vývojových změn (s ohledem na to, že vývoj řeči může být zpomalen nebo urychlen vlivem konkrétního řečového okolí), a pokládáme tedy analýzu komunikace jednoho dítěte za „inštrumentálnu prípadovú štúdiu“ (KESSELOVÁ 2008: 121).

Zajímají nás hlavně sociokulturní souvislosti, jež se vytvářejí v interakci a komunikaci s dítětem, využíváme tedy termín řečové okolí dítěte, jímž označujeme s poukazem na Danielu Slančovou „všetky verbálne prejavy, ktoré pôsobia na dieťa, teda také, ktoré sú orientované na dieťa ako primárneho adresáta [...]; ako aj prejavy, ktoré dieťa len zámerne či nevdojak vypočuje, no nie sú určené priamo jemu“ (SLANČOVÁ 2002: 91). Z výzkumů řeči orientované na dítě přebíráme orientaci na pragmatické vlastnosti komunikace, explicitní opravy a doplnění dětských výpovědí, posuny ve slovesné a zájmenné osobě. Zaměřujeme se na to, jak na tyto druhy komunikace ze strany dospělých pragmaticky reaguje dítě. To zkoumáme v konkrétních komunikačních situacích, protože musíme předpokládat působení různých proměnlivých faktorů a kontextů včetně osobních charakteristik, jako je věk dítěte, jeho pohlaví, také věk a pohlaví dospělého, příbuzenský vztah dospělého a dítěte, charakter komunikační situace, jestli jsou přítomné další osoby apod., případně i momentální fyzický a psychický vztah komunikantů.

Dítě, jehož interakce analyzujeme v našem výzkumu, můžeme označit jako typicky se rozvíjející, protože nevykazuje jakoukoli formu vývojového postižení. Zabýváme se jeho každodenní komunikací s nejbližšími dospělými v domácnosti, především s rodiči a prarodiči. Otázky pragmatické kompetence, které u dítěte zkoumáme, jsou spojeny s jeho vznikajícím členstvím ve společnosti.

V rámci našeho výzkumu jsme pracovali metodou longitudinálního³ pozorování: jedno dítě (chlapec Adam) bylo nahráváno od 23 do 29 měsíců věku dvakrát do měsíce, pokaždé v trvání

³ Používáme metodu longitudinálního, tedy dlouhodobého pozorování komunikačního chování dítěte, jeho nahrávání a následné interpretace. „Předobraz této metody můžeme najít v rodičovských denících, ve kterých rodiče systematicky zaznamenávali řečovou produkci svých dětí a v případě vědeckého zájmu ji také analyzovali a vyhodnocovali. Tak vznikly klasické práce o vývoji dětské řeči (na začátku 20. století Wilhelm a Clara Sternovi, Antoine Grègoire; v Čechách František Čáda, v druhé polovině 20. století např. čeští autoři Karel Ohnesorg a Jarmila Pačesová). S postupujícím rozvojem techniky se řečová produkce dětí zachycovala auditivně a audiovizuálně, přičemž periodicita zachycování byla různá – od každodenních několikaminutových záznamů po záznamy, mezi kterými byl větší odstup“ (KAPALKOVÁ – SLANČOVÁ 2010, dostupné z [www: http://www.ff.unipo.sk/jak/1_2010/kapalkova_slancova.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/1_2010/kapalkova_slancova.pdf)).

přibližně dvaceti minut, na videozáznam ve standardních situacích (hra, prohlížení knihy). Tím, že nahrávání bylo omezeno na členy rodiny, jsme usilovali o dosažení spontaneity komunikace. Adam byl v zaznamenávaném období jediným dítětem v úplné rodině s vysokoškolsky vzdělanou matkou a středoškolsky vzdělaným otcem. Rodina žije na vesnici s přibližně dvěma sty obyvateli na jihu Čech, je monolingvní a hovoří česky. V období, ve kterém jsme rodinu nahrávali, byla matka s Adamem doma na mateřské dovolené.

Z videozáznamu jsme s použitím metodiky CHAT systému CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu>) vytvořili transkript, který jsme následně analyzovali. Výsledky výzkumu předkládáme ve čtvrté a páté kapitole této studie (Pragmatické funkce v komunikační činnosti dítěte ve věku 23–29 měsíců a Vývoj pragmatických funkcí a prostředky jejich vyjádření). Rodiče i všichni účastníci dostali k podpisu informovaný souhlas, v němž byli seznámeni s podmínkami nahrávání a přepisu, se způsobem využití dat i se zásadami pro ochranu jejich soukromí. Informovaný souhlas je vložen na konci této práce (příloha 1).

Opíráme se o tradici výzkumu, která se zaměřuje na řeč adresovanou malým dětem. Ta byla rozvíjena v reakci na nativistický⁴ pohled od 70. let a její těžiště se přesunulo od popisu registru na interakce mezi dítětem a dospělým. V naší studii se zvláště nezabýváme zjednodušeným komunikačním registrem, který dospělí obvykle používají ve styku s dítětem. Neopomíjíme ho proto, že bychom pro něj neměli materiálové doklady, ale jeho výzkum není naším primárním zájmem. Naše přepisy, vedené podle zásad systému CHAT korpusu CHILDES⁵, jsou detailní, a tedy implicitně obsahují i popis komunikačního registru dospělých ve styku s dítětem. Pokud jeho charakteristiky nejsou pro konkrétní situační kontext významné, nebudeme je zvláště zdůrazňovat. Komunikační registr nicméně chápeme ve shodě se Slančovou jako „situačně podmienený spôsob jazykového prejavu a spôsob jeho konštruovania a fungovania spätý s konkrétnym druhom spoločnej činnosti ľudí“ (SLANČOVÁ 2002: 99).

⁴ Nativismus vymezujeme ve shodě s Encyklopedickým slovníkem češtiny jako souhrnné pojmenování pro „ty přístupy, které přikládají rozhodující význam předpokladům vrozeným“ (EŠČ 2002: 300, heslo Osvojování jazyka dítětem, autorka hesla Iva Nebeská).

⁵ CHILDES (Child Language Data Exchange System) je korpus dětské řeči založený v roce 1984 Brianem MacWhinneyem a Catherine Snow jako akviziční korpus prvního jazyka. Jeho centrální složkou je systém TalkBank, určený pro sdílení a studium konverzačních interakcí. [...] Cílem TalkBank je podporovat výzkum ve studiu lidské komunikace. (childes.psy.cmu.edu)

1. Teoretická východiska – od teorie dětské řeči po pragmatiku

Naše studie je součástí explanační etapy studia dětské řeči, která nastoupila mezi dvěma světovými válkami po deskriptivní etapě, založené na deníkových záznamech, a trvá dodnes. Dnešní badatelé nejen shromažďují materiál, ale pokoušejí se vysvětlit osvojování jazyka dětmi a objasnit vlivy různých faktorů na vývoj dětské řeči (PRŮCHA 2011: 11). V následujících odstavcích podáváme přehled hlavních teorií, které měly vliv na zkoumání dětské řeči.

1.1 Teorie dětské řeči – Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij

Nejvýznamnějšími průkopníky teorie dětské řeči byli psychologové Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij.

Piaget v knize *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923; anglicky *The language and thought of the child*, 1955) vysvětloval kognitivní vývoj dítěte tak, že mu napomáhá rozvoj myšlení, na které navazuje vývoj jazyka. Na základě pozorování dětí do věku sedmi let označil tzv. egocentrickou řeč za hlavní formu dětské řeči. Jako egocentrickou řeč označoval Piaget řeč dítěte „pro sebe“ a spojoval ji s vývojovým stadiem dětského myšlení. Jeho koncepce, která se označuje jako konstruktivistická⁶ (PRŮCHA 2011: 12), akcentuje nejvíce vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, mentální struktury a mentální reprezentace.

Přestože Piagetův výzkum zahrnoval děti ve věku od čtyř do sedmi let, uvedené znaky egocentrismu nacházíme i v našich nahrávkách. Zkoumané dítě často při verbálním sdělování vynechává důležité informace, jako by předpokládalo, že posluchači si tyto informace sami doplnili (viz čtvrtá kapitola; často v situaci prohlížení knížky).

Tato teorie vyvolala nesouhlas u Vygotského, jenž ve své koncepci v knize *Myšlenije i reč* (1934; česky jako *Myšlení a řeč* 1970, 2004) kladl důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a přisuzoval velkou váhu procesům učení a faktorům prostředí (VYGOTSKIJ 1970). Jeho teorie byla založena na předpokladu „komunikační zacílenosti“ a „sociální determinovanosti“ dětské řeči (PRŮCHA 2011: 12).

⁶ Rozdíly mezi koncepcemi Piageta a Vygotského viz komentáře J. Průchy v českém výboru z díla Vygotského – VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

1.2 Psycholingvistika a generativní gramatika – Noam Chomsky

Psycholingvistika⁷, která se zaměřovala na zkoumání dětské řeči, pak v 60. letech 20. století propojila teoreticky i prakticky lingvistiku s psychologii⁸ - poznatky o struktuře jazyka a jeho fungování s poznatky o lidech a jejich chování. Psycholingvistiku podepřela **teorie generativní gramatiky** Američana Noama Chomského, díky níž vznikla nativistická myšlenková škola⁹. Generativní teorie byla vlivná i v 60. letech v psycholingvistice. Tento koncept kladl při osvojování jazyka dětmi největší důraz na vliv vrozených předpokladů a dokládal to tím, že děti tento proces zvládají rychle a snadno. Osvojování jazyka zkoumali generativisté na úrovni věty, resp. syntaktické struktury (EŠČ 2002: 363, heslo Psycholingvistika, autorka hesla Iva Nebeská).

Noam Chomsky generativní gramatikou reagoval na přelomu 50. a 60. let na **behavioristickou teorii**. „V klasickém díle tohoto behavioristického přístupu, v knize *Verbal behavior* amerického psychologa B. F. Skinnera (1957), byl tento proces objasňován jako *operantní podmiňování*. Je to takový druh učení, při němž si dítě osvojuje elementy jazyka prostřednictvím posilování ze strany dospělých“ (PRŮCHA 2011: 17). V době vzniku psycholingvistiky v USA dominoval v psychologii už nebehaviorismus: „Táto pozitivistická teória si zachovala základný postulát o tom, že len objektívne pozorovateľné a merateľné prejavy správania môžu byť predmetom psychologického výskumu, hoci už pripustila existenciu vnútorných premenných medzi podnetom a reakciou“ (MIKULAJOVÁ 2008: 30). Také Nebeská píše, že behaviorismus se v průběhu času vyvíjel: „Původní redukci veškerých aktivit na vytváření vztahů mezi stimuly a reakcemi začali i behavioristé s postupujícím

⁷ Psycholingvistikou rozumíme „tematicky široký interdisciplinární obor, který má četné styčné body s dalšími obory: s lingvistikou, sémiotikou, psychologii (zejm. kognitivní a vývojovou), neurolingvistikou, pedagogikou, teorií řečové komunikace, teorií umělé inteligence a dalšími. Zabývá se především tím, které psychické mechanismy umožňují mluvčímu (pisateli) výpovědi tvořit a posluchači (čtenáři) výpovědím rozumět, zejm. pak tím, jak probíhá proces produkce řeči od záměru mluvčího k artikulaci výpovědi a proces porozumění řeči od sluchového vjemu souvislého toku řeči k porozumění významu výpovědi a záměru mluvčího, čím jsou tyto procesy ovlivňovány (zvnějška i zevnitř, dlouhodobě i aktuálně), jak jsou znalosti o jazyce v mysli jedince uspořádány (kognitivní báze, mentální slovník), jak mysl jedince při produkci a porozumění řeči funguje, a konečně tím, jak si jedinec jazyk v dětství osvojuje [...] – Psycholingvistika se zformovala v 50. letech 20. století na pomezí strukturní lingvistiky, behavioristické psychologie a teorie informace“ (EŠČ 2002: 363, heslo Psycholingvistika, autorka hesla Iva Nebeská).

⁸ Jak uvádí např. Průcha (PRŮCHA 2011), za počátek psycholingvistiky je považována monografie amerických vědců Ch. E. Osgooda a T. Sebeoka *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems* (1954, 2. rozšíř. vyd. 1965).

⁹ Pozn. ke vztahu generativistických a nativistických teorií - obecně platí, že generativisté jsou zároveň nativisté, toto tvrzení ale nelze vyslovit bez výjimky. Myšlenku o rozhodujícím vlivu vrozených předpokladů, která je základem nativistického chápání osvojování jazyka, nicméně poprvé vyslovil Chomsky ve své teorii generativní gramatiky (CHOMSKY 1965, 1988, 2000 a další práce). „Ide o formalizovanou deduktivní teorii na způsob matematické, týkající se predovšetkým jazykové formy, konkrétne syntaxe, pričom ostatné stránky jazyka sa spočiatku temer ignorovali“ (MIKULAJOVÁ 2008: 32).

rozvojem poznatků považovat za příliš omezující. Nejpodstatnější změnou bylo, že mezi stimul a reakci byl vložen zprostředkující článek (intervenující proměnné), který, zhruba řečeno, odpovídal vnitřním faktorům determinujícím chování. [...] Behaviorismus nedoceňuje psychickou aktivitu jedince, jedinec je prezentován především jako pasivní shromažďovatel informací [...]“ (NEBESKÁ 1992: 14–15).

Chomsky na jazyk pohlížel nejen jako na produkt získaný učením. Velkou roli připsal **vrozeným dispozicím**. **Jazykovou kompetenci** definoval jako intuitivní znalost systému jazyka, která člověku umožňuje generovat nekonečné množství vět a rozumět jim. **Jazyková performance** je pak konkrétně realizovaná řečová činnost a její produkty (PRŮCHA 2011: 18). Předpokládaný biologický, vrozený mechanismus byl generativisty nazýván Language Acquisition Device (LAD), tedy „zařízení pro osvojování jazyka“, nebo Language Faculty – „jazyková schopnost“ (později také „universal grammar“ vzhledem k dispozici osvojit si jakýkoli jazyk) (PRŮCHA 2011: 18–19). Dítě se narodí se souborem parametrů¹⁰, jež se aktivizují podle jeho rodného jazyka, kterým je obklopeno. Nejčastěji jde o binární opozice (např. pevnost nebo volnost slovosledu ve větách konkrétního jazyka) (MIKULAJOVÁ 2008: 32–33). Toto, generativistické vysvětlení osvojování jazyka bylo v kritických reakcích zpochybňováno hlavně pro opomíjení interaktivního charakteru jazyka a nemožnost dokázat existenci abstraktní generativní gramatiky v mozku člověka a pro nezohledňování mimolingvistických (sociálních) faktorů při osvojování jazyka (PRŮCHA 2011: 18). Nativismus také nevysvětlil proces výběru parametrů, který u dětí probíhá při testování hypotéz o mateřském jazyce, ani mechanismy přiřazení konkrétních slov k větným členům (MIKULAJOVÁ 2008: 33) a další.

1.3 Racionalistický, empiristický a interakční přístup k osvojování jazyka

Toto rozdělení uvádí Průcha (2011). **Racionalistický přístup** je zakládán na Chomského teorii osvojování jazyka a pokládá za základní zdroj znalosti myšlení, nikoliv vnější vstupy (input), jako základní mechanismus osvojování jazyka vidí „schopnost myšlení rekonstruovat to, co je vnímáno jako vstup, a tak dedukovat nově vědění“ a věří, že „počáteční stav je biologicky programován“ (PRŮCHA 2011: 25). Příkladem je Pinkerova na generativistických myšlenkách založená **teorie jazykového instinktu** a tvrzení dalších autorů o existenci jazykového genu

¹⁰ Viz Chomského teorie principů a parametrů popsaná v rámci teorie generativní gramatiky např. v CHOMSKY, N. (1966): *Syntaktické struktury*. Praha: Academia.

(PRŮCHA 2011: 27). Pinker klade důraz na objasnění toho, jak sémantika pomáhá dítěti osvojit si syntax; nejprve se naučí význam podstatných jmen, pak s pomocí kontextu dojde k reprezentaci věty, kterou slyšelo, tu pak přeneseme na syntax (pomocí jmenných a slovesných frází) (MIKULAJOVÁ 2008: 34).

Empiristický přístup vysvětluje osvojování jazyka na základě učení, zkušenosti, přirozeného **jazykového inputu**¹¹ a nejrůznějších faktorů působících v komunikační situaci (PRŮCHA 2011: 29–32). Příkladem je Tomasellova „**usage-based**“ **teorie** (rovněž social-pragmatic theory), která stojí na dvou hlavních tvrzeních o komunikaci: „meaning is use“ a „structure emerges from use“ (TOMASELLO in BAVIN 2009: 70). Tomasellova hypotéza, jež klade důraz na kulturní podmíněnost lidského poznání, se týká toho, že jazyková struktura se vyvinula z procesů gramatikalizace. Děti se setkávají se světem, slyší promluvy a rekonstruují si obraz jazyka. Přitom každý člověk disponuje stejnými kognitivními procesy (TOMASELLO in BAVIN 2009: 85). Mikulajová shrnuje Tomasellovu teorii tak, že děti se setkávají se světem „temer výlučne prostredníctvom už existujúcich kultúrnych artefaktov, stelesňujúcich už niečo zo zámerného vzťahu ich vynálezcov a používateľov k svetu; v tomto zmysle rozlišovanie vrodeného a získaného nemá opodstatnenie. V živote dieťaťa sa kognícia stáva sociálnou so vznikom intencionality správania, približne okolo jedného až dvoch rokov života s rozvojom spoločnej pozornosti, osvojovaním si reči a ďalšími formami kultúrneho učenia“ (MIKULAJOVÁ 2008: 45–46).

Oba přístupy spojují **teorie interakční**. Např. Eve Clarková, která věnuje velkou pozornost jazykovému inputu, prosazuje hypotézy o tom, že děti si osvojí jazykové jednotky, které slyší v řeči dospělých, ale k osvojení velmi málo užívaných syntaktických konstrukcí jim nejspíše musí pomáhat určitá vrozená dispozice (PRŮCHA 2011: 33). U nás je představitelkou interakčních teorií psycholožka M. Vágnerová, zdůrazňující celkový proces socializace dítěte: „Z hlediska psychického vývoje jsou nejvýznamnější sociální, resp. sociokulturní faktory. Podněty tohoto druhu přispívají k rozvoji specificky lidských projevů, jako je schopnost verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem apod. Proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností je označován jako socializace. Je pro něj typické, že se odehrává v sociálním kontextu, v rámci interakce s jinými lidmi, kteří dítěti takovou zkušenost zprostředkují“ (VÁGNEROVÁ 2005: 16).

¹¹ Jazykový input označuje různé druhy verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě působí od narození prostřednictvím dospělých i ostatních dětí v jejich okolí (např. PRŮCHA 2011).

1.4 Mluvní akty – John Langshaw Austin

Následující podkapitoly (1.4 a 1.5) se týkají teoretických opor zkoumání pragmatiky dětské řeči, které pokládáme za klíčové pro náš výzkum.

Je to zaprvé Austinův výzkumný poznatek (zveřejněný 1975), že některé věty jen nepopisují nebo neuvádějí informace, ale svým vyřčením přímo realizují určitou činnost (AUSTIN 2000). Mezi takové akty, které John Austin nazval **performativy** (nebo mluvní akty), patří požadavky, varování, sliby, omluvy apod. (AUSTIN 2000). Performativní akty se liší od aktů konstativních¹², které nic nerealizují, ale naopak popisují a uvádějí informace. O performativech Austin říká: „vyslovit větu (samozřejmě za náležitých okolností) neznamena *popisovat* svůj výkon toho, co o mně taková výpověď říká, že dělám, či tvrdit, že to dělám: vyslovit větu znamená udělat to. Žádná z citovaných¹³ výpovědí není ani pravdivá, ani nepravdivá [...]“ (AUSTIN 2000: 23). Teorie mluvních/ řečových aktů poskytla vědcům představy o tom, které konkrétní řečové akty je v dětské komunikaci potřebné studovat a které kompetence mohou být základem pro získání kompetence pragmatické (např. schopnost vyvodit závěry) (BRYANT in BAVIN 2009: 340–341).

V našem výzkumu se zaměřujeme na všechny tři složky řečových aktů: lokuční akt (akt řízení věty s významem a referencí), ilokuční akt (záměr mluvčího při řízení věty) a perlokuční akt (účinek této věty na posluchače) (AUSTIN 2000).

1.5 Komunikační/ pragmatické funkce výpovědi

O komunikačních/ pragmatických funkcích výpovědi a východiscích pro jejich vymezování viz podkapitola 4.2 Vymezení pragmatické funkce.

¹² Konstativní výpovědi se podle Austina vyznačují tím, že jsou buď pravdivé, nebo nepravdivé. „Ukázalo se, že mnoho obzvlášť matoucích slov zasazených do zdánlivě deskriptivních tvrzení nepoukazuje na nějaký zvlášť podivný dodatečný rys referované skutečnosti, nýbrž že jsou poukazem (ale nikoli popisem) na okolnosti, za nichž je tvrzení vyřčeno, nebo na výhrady, jichž je předmětem, či na způsob, kterým má být pochopeno apod. Opominutí těchto možností způsobem, který byl kdysi běžný, je označováno jako „deskriptivní“ iluze; ale možná to není vhodné označení, neboť sám výraz „deskriptivní“ je příliš speciální. Ne všechna pravdivá či nepravdivá tvrzení jsou deskripce, a z tohoto důvodu používám raději slovo „konstativ“ (AUSTIN 2000: 20–21). Performativy naproti tomu „nekonstatují vůbec nic, nejsou „pravdivé či nepravdivé“, a „vyslovení věty znamená vykonání určitého činu, anebo je jeho součástí – tento čin sám by přitom *normálně* nebyl popisován jako řízení něčeho“ (AUSTIN 2000: 22).

¹³ Austin uvádí příklady:

- (a) Přitakání „I do,“ tzn. Beru si tuto ženu za svou právoplatnou manželku – vyslovené v průběhu svatebního obřadu.
- (b) „Křtím tuto loď jménem *Královna Alžběta*“ – vyslovené při roztržení láhve o pění.
- (c) „Dávám a odkazuji své hodinky svému bratru“ – vyskytující se v poslední vůli.
- (d) „Sázím se s tebou o šestipenci, že zítra bude pršet.“ (AUSTIN 2000: 22–23).

2. Vývoj v období batolete s akcentem na řeč, ranou interakci a roli rodiny

Následující poznatky, kterými popisujeme vývoj dítěte v batolecím období, přebíráme z knihy L. Šulové *Raný psychický vývoj dítěte* (ŠULOVÁ 2004), *Vývojové psychologie* M. Vágnerové a z Piagetovy koncepce popsané v *Psychologii dítěte* (PIAGET – INHELDEROVÁ 2010). Zaměřujeme se zejména na řečový vývoj a socializaci a poznatky z odborných publikací doplňujeme vlastními doklady získanými z analýz našich nahrávek chlapce Adama, pořízených mezi 23 a 29 měsíci věku. V této kapitole přinášíme vzhledem k povaze této studie pouze stručný přehled nejdůležitějších vývojových mezníků batolete (tedy dítěte v období mezi jedním a třemi lety), přičemž nejdůležitější je pro nás jejich souvislost s vývojem komunikačních schopností.

2.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Jean Piaget postavil svou koncepci o jednotlivých stádiích vývoje dětí na **teorii kognitivního vývoje** (PIAGET 1955). Vývoj dítěte je podle něj podmíněn vrozeností i vnějšími vlivy. Jako pilíře kognitivního vývoje viděl adaptaci na okolí a schopnost integrovat se do něj. Kognitivní vývoj má podle něj pět fází: fázi senzomotorické inteligence (od narození do dvou let), fázi symbolického a předpojmového myšlení (od dvou do čtyř let), fázi názorného (intuitivního) myšlení (od čtyř do sedmi let), fázi konkrétních logických operací (od sedmi do jedenácti let) a fázi formálních logických operací (od jedenácti nebo dvanácti let) (PIAGET – INHELDEROVÁ 2010).

Z hlediska Piagetovy periodizace vývojových stádií se dítě sledované v naší studii nachází na rozhraní stadia **senzomotorické inteligence**, jež se vyznačuje rozvojem poznávacích procesů, opírajícím se o motoriku a smysly, a tedy o manipulaci s předměty,¹⁴ a stadia **symbolického a předpojmového myšlení**, které je charakteristické rozvojem představy a symbolu v mysli (PIAGET – INHELDEROVÁ 2010).

¹⁴ „Jestliže dítě částečně vysvětluje dospělého, můžeme také říci, že každé vývojové období částečně vykládá období následující. Je to zvlášť jasně vidět na období, které předchází vzniku řeči. Můžeme je nazývat obdobím „senzomotorickým“, protože si v něm kojeneček ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti“ (PIAGET – INHELDEROVÁ 2010: 11).

2.2 Motorika

Období batolete je spojeno se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, osvojováním si mateřského jazyka, rozšiřováním sociálních vztahů a sebeuvědomováním (ŠULOVÁ 2004: 58). Pohybové aktivity se rozvíjejí a batolata s nimi různě experimentují – i to je spojeno se sebeuvědomováním a autoregulací (VÁGNEROVÁ 2005: 119). Ke koordinaci motorických aktivit přispívají také rodiče v rámci společných aktivit individuálním přístupem k dítěti a poskytnutím vzoru chování k pozorování a napodobování (ŠULOVÁ 2004: 58). Příkladem uplatňování jemné motoriky je např. situace, kterou jsme zachytili v Adamových 24 měsících – pracoval s dlouhou pinzetou tak, že s její pomocí vytahoval fixky z podlouhlého stojáčku).

2.3 Sémiotická/ symbolická funkce

Významným mezníkem vývoje v batolecím období je nástup sémiotické funkce¹⁵, kterou reprezentuje oddálená nápodoba, symbolická či fiktivní hra, kresba, obrazná představa nebo slovní vybavování událostí (ŠULOVÁ 2004: 59, VÁGNEROVÁ 2005: 124–125, PIAGET – INHELDEROVÁ 2010: 52).

Součástí symbolické funkce je i nástup **symbolické** a posléze **znakové řeči**. Tato řeč je víceznačná. „Deti situačne rozumejú prvé slová¹⁶ a to umožňuje dospelým usmerňovať orientačnú činnosť detí žiaducim smerom. Intenzívnej potrebe dieťaťa komunikovať už nepostačujú obmedzené neverbálne možnosti, objavujú sa prvé hovorené slová“ (MIKULAJOVÁ 2008: 56). Jakmile dochází k symbolickému myšlení, provádí dítě činnosti zastupující něco, co v dané situaci ve skutečnosti není přítomno, a jeho myšlení se tím dostává do další fáze (ŠULOVÁ 2004). Mikulajová připomíná Piagetovo označení „malý vědec“ pro děti na konci druhého roku života a uvádí, že bezprostřední emoční komunikaci v tomto období nahrazuje období prudkého intelektového vývoje spojené s operačně-technickým rozměrem všech aktivit včetně řeči (MIKULAJOVÁ 2008: 56–57).

Z našich nahrávek vybíráme několik dokladů symbolické funkce řeči; např. ve 26 měsících Adam ukazuje při jízdě autem z okna a říká své tetě „kaičky“ (kravičky), což v dané situaci

¹⁵ Na rozdíl od senzomotorického stadia, kdy dítě nepracovalo s představami, „během druhého roku se naopak objevuje jednání, které předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění. Z tohoto důvodu předpokládá také konstrukci nebo použití diferencovaných označujících elementů, které musí být s to vztahovat se k elementům právě nevnímaným i k elementům přítomným“ (PIAGET – INHELDEROVÁ 2010: 52). Autoři rozlišují pět druhů takového jednání: oddálenou nápodobu, symbolickou či fiktivní hru, kresbu, obraznou představu a slovní vybavování událostí.

¹⁶ Slovo chápeme ve výzkumu rané dětské řeči především formálně na základě zřetelného oddělení při vyslovení.

znamená, že na tomto místě se obvykle pasou krávy. O chvíli později matce na pokyn „Hele a řekni, jak se jmenovali ti kluci, jak jsi s nima včera hrál fotbal?“ vyjmenovává kamarády, se kterými si předchozí den kopal s míčem, a na otázku „kam jsi házel s Matějem?“ odpovídá „do baky“ (do branky).

2.4 Otázka „co to je?“

Batole postupně zjišťuje, že vše má své označení, a ptá se na ně „Co to je?“ (ŠULOVÁ 2004: 59). Vysokou frekvenci této otázky jsme zachytili ve věku Adamových čtyřiaadvaceti měsíců při pokusech o kresebné projevy. Adam opakovaně čáral po papírech, které pak jednotlivě ukazoval babičce s otázkou „Ko ko je?“ (co to je?). Otázka byla pokládána rutinně, aniž by se přitom Adam na babičku díval. Nicméně si vždy vyslechl odpověď a až poté se pustil do čarání na další papír. Tato situace byla z podnětu dítěte zopakována třikrát za sebou. Pokud babička odpověděla uspokojivě, například „tam někdo maloval“, pokračoval Adam v malování. Pokud odpověděla „já nevím, já to nepoznám“, dodal Adam vlastní odpověď: „Pán.“ Toto Adamovo chování interpretujeme jako snahu o zapojení babičky do hry, jejímž účelem je, aby babička hádala, co Adam nakreslil.

Otázka „co to je?“ se pro Adama stala na několik měsíců základní konstrukcí doplňovacích otázek. Vybíráme doklad z 28 měsíců věku, kdy byl zachycen dotaz „co to je máš?“, mimo záznam pak ve stejném měsíci „co to je bylo?“. Otázku „co to je?“ brzy díky uvědomování si příčinných souvislostí vystřídala otázka „Proč?“ (zaznamenáno poprvé ve 29 měsících věku).

2.5 Vývoj slovní zásoby

Dítě v tomto věku užívá slov spíše jako předpojmů.¹⁷ Předpojmy se vyznačují tím, že jsou často založeny na vedlejších znacích (ŠULOVÁ 2004: 60, VÁGNEROVÁ 2005: 126). M. Vágnerová uvádí, že vývoj pojmů stojí na čtyřech základních pilířích: vymezení klíčových vlastností, vymezení kategorií, pochopení souvislostí mezi vymezujícími znaky a prototypu (reprezentativním příkladem) (VÁGNEROVÁ 2005: 126–127).

¹⁷ Šulová uvádí jako hlavní znaky předpojmového myšlení: finalismus (z funkce předmětu se usuzuje na jeho existenci), artificialismus (člověk vytvořil věci za určitým účelem), animismus (oživování předmětů), fenomenismus (tendence ke kauzálnímu spojování jevů) a dynamismus (předměty jsou vybaveny volní energií) (ŠULOVÁ 2004: 60–61).

Jako příklad předpojmu, který jsme zachytili v našich nahrávkách, lze uvést „e“ jako označení párku, které Adam používal od začátku nahrávání ve 23 měsících (toto označení začalo z jeho řeči mizet o několik měsíců později, ke konci sledovaného období už jsme zachytili označení „párek“). Tento dětský pojem je založen na charakteristice, kterou mu poskytli rodiče – „párek se nejí, párek je e“ (= ošklivý, fuj). Dalším příkladem předpojmového myšlení je situace, kdy se babička s třiatvacetíměsíčním Adamem procházela venku, a protože ten, zaujatý kotětem, které potkal, zpomaloval, lákala ho, aby se šel podívat na zaparkovaný autobus před nimi. Adam proto řekl kotěti „Mňau, abobu!“ (= mňau, autobus!) a ukazoval přitom rukou před sebe. Chtěl vyhovět babičce a zároveň si hrát s kotětem, použil proto stejnou komunikační strategii, jakou uplatnila babička vůči němu, lákal ho na zajímavý podnik.

V rozvoji slovní zásoby a celé mateřské řeči Adamovi velmi napomáhá matka a blízké osoby, které k tomu často užívají interakční aktivity, jako je prohlížení obrázků, hraní pohybových her (nebo „tancování“ jednoduchých tanečků) spojených s říkankami.

Asi do 24. měsíce o sobě mluví Adam ve třetí osobě (ve 24 měsících např. Adam na otázku „tam někdo maloval, kdo to byl?“ odpovídá „Adámek“). Od začátku třetího roku života postupně začíná užívat slovo já, což souvisí s vývojem autonomie a s rozvojem formování obrazu o sobě samém (ŠULOVÁ 2004: 62). Důležité jsou intenzivní sociální kontakty, při kterých dítě může projevovat vlastní záměr nebo opozici, rozšiřovat interakci s okolím.

2.6 Role rodiny a specifická úloha prarodičů

Zatímco dřívější výzkumy lze rozdělit do dvou skupin, zdůrazňujících sociální determinaty (B. F. Skinner) či biologické vlivy (N. Chomsky, E. H. Lenneberg), současné výzkumy využívající nové technické možnosti chápou řečový vývoj jako interakční proces, a uplatňují proto interdisciplinární přístup k němu (ŠULOVÁ 2004: 104–105). Sledování interakcí jedince a okolí, ale i vlivu prostředí je také metodologický základ naší práce. Jako klíčovou vidíme roli rodiny, která patří mezi hlavní socializační činitele a, jak uvádí rovněž Šulová, umožňuje dítěti prakticky si vyzkoušet interakční dovednosti a nabízí mu vzory k napodobování.

Prarodiče, kteří mají vzhledem ke své aktivitě v rámci interakcí s dítětem v naší studii významné místo, jsou pro alternativou dospělé autority (MATĚJČEK – DYTRYCH: 1997). Jsou v rodině často přítomni a s rodiči dítěte mají blízké vztahy. Prarodiče jsou k dítěti často tolerantnější a projevují drobné ústupky při regulaci jeho chování. Z našeho materiálu vybíráme situaci, kdy

babička dítěti zakáže sahat na dopisní nůž, ale když to dítě přesto zkouší a nůž slovně požaduje, babička se uvolí položit ho blíž, aby na něj dítě alespoň vidělo, přestože manipulaci s ním mu stále zakazuje. Na základě dlouhodobého pozorování interakcí Adama s prarodiči se přikláníme k názoru, že větší uvolněnost jejich komunikace je způsobená tím, že prarodiče nenesou za vývoj dítěte primární zodpovědnost (ŠULOVÁ 2004: 159).

V našem výzkumu má významnou úlohu Adamova babička z otcovy strany, která se svému vnukovi často věnuje, a to jak v učebních situacích, tak při herních aktivitách, poskytuje mu rovněž asistenci při pokusech o kresebné projevy a lokomoční aktivity (například mu opakovaně ukazuje, jak zatočit pokličkou na podlaze, aby dlouho rotovala, což je činnost, o níž se dítě samo neúspěšně pokouší). Pomáhá mu také rozvíjet činnosti důležité pro rozvoj jeho pragmatické kompetence.

3. Pragmatika v dětské řeči; řečové akty a konverzační dovednosti dítěte

3.1 Pragmatická kompetence a vlivy při jejím získávání

Pragmatické dovednosti, které si děti musí osvojit, aby uměly používat jazyk v různých sociálních situacích vhodně a přiměřeně, označujeme souborně pojmem pragmatická/komunikativní/ komunikační kompetence.¹⁸

Podle Ninio a Snow (NINIO – SNOW 1996: 13) je nejvýznamnějším úspěchem při osvojování pragmatické kompetence při učení se jazyka: ovládnutí pravidel, jimiž se řídí užívání řeči; ovládnutí konverzačních dovedností; schopnost produkovat samostatný projev a žánrově specifické formy. Na pragmatické kompetenci se ale podílí mnoho dovedností; děti se potřebují naučit klást otázky, žádat, dávat rozkazy, vyjádřit souhlas nebo nesouhlas, omluvit se, odmítnout, pochválit, odvyprávět příběh, zvládnout rutiny, zdvořilé formy a různé způsoby oslovení (BRYANT in BAVIN 2009: 339). Musí se naučit být v určitých situacích zticha, ovládat střídání pořadí v rozhovoru, smysluplně reagovat, držet se tématu, ale také například používat vhodnou hlasitost a tón hlasu a rozeznat, jak se významy některých pojmů liší podle kontextu (BRYANT in BAVIN 2009: 339). Komunikační kontext, který hraje v komunikační situaci jednu z nejdůležitějších rolí, může být jednak bezprostřední (zahrnuje předchozí rozhovor, úkol a nastavení, vztah mezi mluvčím a posluchačem a charakteristiky posluchače) a jednak širší (kultura, ve které se děti rozvíjejí a komunikují) (BRYANT in BAVIN 2009: 339–340). Všechny tyto faktory musíme vzít při analýze rozhovoru v potaz. Jsme si ale vědomi toho, že je mnohdy těžké určit a posoudit úroveň pragmatické kompetence dítěte, když se chová jinak v přítomnosti matky a jinak v přítomnosti jiného dospělého, když je z různých příčin momentálně neochotné komunikovat apod.

S věkem se děti zlepšují v zahajování a udržování koherentní konverzace. Batolata a mladší předškolní děti používají jednoduché strategie, jako je opakování a obměna výroku partnera (v našem výzkumu zastoupeno po celou dobu nahrávání), starší děti např. přidání nové, relevantní informace k replice předchozího mluvčího (BAVIN podle PAN & SNOW: 1999). Tuto strategii jsme zachytili ve druhé polovině sledovaného období. Ve věku 26 měsíců Adam reaguje na

¹⁸ O osvojování komunikativní/ komunikační kompetence více viz např. J. Průcha (PRŮCHA 200: 111–127) nebo K. Šebesta (ŠEBESTA 1999: 25–58).

výpověď své tety „auto tam je“ odpovědí „auto je te dědodo auto“ (= auto je to dědovo auto). Ve věku 28 měsíců Adam položil babičce otázku „co to je?“ a ukazoval jí houbičku na nádobí, kterou držel v ruce. „Houbička,“ odpověděla mu babička a Adam reagoval nejprve tím, že ji se slovy „á boubičku“ (= mám houbičku) ukázal své tetě a posléze ji přidal do plastové nádoby k drátěnce se slovy „houbičku dáme tady“.

Děti se učí udržovat rozhovor pomocí prostředků koheze¹⁹, kdy porozumění závisí na odkázání k jiné části výpovědi. Zájmeno (nebo anafora) pomáhá spojit části rozhovoru, aniž by se musela opakovat předchozí fráze. Další způsob propojení je elipsa. V Adamových 25 měsících jsme zachytili výpověď „pípá“ spojenou s deiktickým gestem²⁰ ukazování na mikrovlnnou troubu, o měsíc později pak výpověď „kaičky“ (myšleno kravičky) doprovázenou ukazováním ven z okna auta, přičemž v první situaci šlo o komentář k aktuálně přítomnému jevu, ve druhém pak k očekávání na základě předchozí zkušenosti).

V prvních výzkumech raného dětského pragmatického chování se vědci v návaznosti na Piageta tázali, zda předškolní děti komunikují egocentricky (BRYANT in BAVIN 2009: 344). S použitím výzkumných postupů prokázali, že malé děti jsou za určitých okolností schopny přijmout perspektivu posluchače. Tyto studie zkoumaly referenční komunikaci, schopnost popsat položku ze souboru podobných položek (BRYANT in BAVIN 2009: 344). To dokládá i naše nahrávka, kde si Adam (24 měsíců) prohlíží s babičkou obrázkovou knížku a vzpomene si na jinou knihu, na kterou poukazuje opakováním slova Tomáš (myšleno mašinka Tomáš, o níž kniha byla). Pamatuje si, že si knihu prohlížel s babičkou, a také to, kam ji uklízela; bere proto babičku za ruku, ukazuje prstem na polici, kde byla kniha naposled, a říká „tame di“ (=

¹⁹ Encyklopedický slovník češtiny definuje kohezi jako „realizaci spojitosti segmentů textu v jeho povrchové struktuře užitím gramatických, podle novějších prací i logicko-sémantických, popř. zvukových a pravopisných prostředků, které jsou recipientovi bezprostředně přístupné, tj. prostředky kohezními: substituce lexikální jednotky, fráze nebo věty pronominálními substituty (zájmeny, proadverbii, proadjektivy, proverby); opakování lexikální jednotky nebo fráze, syntaktických konstrukcí (paralelismus), morfologických charakteristik (slovesných kategorií, pádu zvl. ve výčtu), popř. intonémů; modifikované a derivované opakování lexikální jednotky nebo fráze; tematické posloupnosti, izotopie. Při mezivětném navazování se užívá také konektorů a v češtině i slovosledu, který spoluindikuje kontextovou zapojenost.“ Koheze je propojena s koherencí textu chápanou jako „vlastnost kognitivních procesů, které vyznačuje „spojitost“ a jejichž výsledkem jsou mentální, resp. mluvené nebo psané texty.“ (EŠČ 2002: 217, hesla Koheze a Koherence, autor hesel: Marek Nekula).

²⁰ „Gesto je po řeči nejtvárnějším výrazovým prostředkem; [...]. Podle základní klasifikace se rozlišují gesta **synsémantická** a **autosémantická**. Gesta synsémantická představují víceméně zautomatizované pohyby prstů a předloktí, pokyvyvání hlavou, nenápadné úklony nebo předklony při živém, přirozeném ústním projevu. Mluvíci jimi někdy mimovolně zdůrazňuje význam, ilustruje obsah sdělení. [...] Gesta autosémantická mohou nahradit řeč. Gesta deiktická mají význam jako deiktická slova: ukazuje se rukou, ukazovákem, pohybem hlavy, pomocí předmětů [...]; gesta ikonická zobrazují, imitují, znázorňují věc, jev, děj a jejich vlastnost, užívá se jich současně se slovem, někdy i místo slova; gesta symbolická jsou abstraktní, vyjadřuje se jimi obsah, který se z podoby gesta nedá odhadnout. Nemají všeobecnou platnost, jsou srozumitelná na určitém území“ (EŠČ 2002: 152, heslo Gestikulace, autorka hesla Olga Müllerová).

támhle jdi). Z předchozího a následného opakování slova „Tomáš“ pak lze vyvodit, co konkrétně dítě požaduje.

Dospělí mluvčí, kteří chtějí u posluchače dosáhnout zamýšleného efektu, berou kontext v úvahu tak, že své vyjádření v různých situacích obměňují. Používají tedy například různé formy požadavků – přímé a nepřímé, se zdůrazňujícími slovy a frázemi, nebo se slovy a slovními spojeními, která mají zjemňující efekt. Adam od 25. měsíce věku prokazoval schopnost zdvořile požádat dospělého (s užitím „prosím“) nebo se ho zeptat, zda něco smí udělat. Forma zjišťování, co dítě může udělat, se vyvíjí od naznačení činnosti a jejího stručného slovního popisu (např. „ud'am tady“ = udělám tady) k rozšíření otázky „můžu X?“ (přičemž X je sloveso v infinitivu) doprovázené čekáním na reakci komunikačního partnera (tuto formu jsme zaznamenávali pravidelně od 28 měsíců věku dítěte).

Adam reaguje na požadavky formulované přímo (vzhledem ke svým kognitivním možnostem odpovídá na zjišťovací i doplňovací otázky a reaguje na výzvy, např. po „tak se otoč“ vykoná od 23 měsíců požadovanou činnost). Požadavky také často odmítá, ať už záměrným „přeslechnutím“ (na záměrné přeslechnutí usuzujeme podle toho, že dítě v dané situaci pokyn musí slyšet, protože nejsou přítomné faktory, které by mu v tom bránilo) a nereagováním, slovem „ne“ nebo konvenčním autosémantickým symbolickým gestem „ne“ (všechny způsoby byly zachyceny rovněž od prvního měsíce nahrávání, tedy od 23 měsíců věku). Pro odmítání činnosti dítě uvádí různé důvody („nemůžu“, „nechci“, „ne, babička“). Na typy odmítání poukážeme dále ve čtvrté kapitole.

Pro získání pragmatické kompetence nejsou tak jednoznačná pravidla jako pro nabytí morfologických a syntaktických dovedností²¹. Existuje například několik způsobů, jak vyjádřit zdvořilé žádosti, jako například: „Můžu kousat?“ (zachyceno u Adama v 28 měsících v situaci, kdy dostal od tety bonbon a vložil si ho do úst) nebo „prosím“ (zachycováno u Adama pravidelně od 25 měsíců).

Chceme zde popsat způsoby, jak rodina a přirozené prostředí dítěte přispívá k procesu získávání jeho pragmatické kompetence. Lidé v nejbližším okolí dítěte používají jazyk, aby mu pomohli stát se plnohodnotným členem společnosti a kultury (BRYANT in BAVIN 2009: 348). Už od

²¹ Dovednost se v psychologii charakterizuje jako „získaná dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů, pro vykonávání určitého druhu činností. Dovednosti jsou osvojené a relativně dobře upevněné složky činnosti. Obvykle se rozlišují dovednosti senzomotorické (např. psaní, skákání), dovednosti intelektové (např. řešení rovnic, používání gramatického pravidla) a dovednosti sociální (např. empatie, rozlišování podstaty konfliktu)“ (GILLERNOVÁ 2000: 16, heslo Dovednost, autorka hesla Ilona Gillernová). Ve smyslu definice intelektových dovedností tedy používáme toto označení ve spojení s osvojováním morfologie a syntaxe.

narození děti začínají dostávat informace o způsobech pragmatického chování, které jim pomohou plnit jejich sociální potřeby (BRYANT in BAVIN: 348). V těchto interakcích se děti také naučí střídání, povinnosti obou účastníků, které vedou k udržování interakce, jak se zaměřit na určité téma, nebo jak téma udržet (BRYANT in BAVIN: 348). Rodiče i prarodiče zkoumaného dítěte používají při svém reagování na Adamovo pragmatické chování různé strategie – výzvu („tak se otoč“), posílení verbální fráze po tom, co ji dítě vysloví („kapr vid“), zhodnocení („takhle ne“), různé poznámky.

3.2 Vymezení pragmatické funkce

Pragmatickou funkci²² vymezujeme ve shodě se Slančovou jako „funkciu komunikačnej jednotky, t. j. (z hľadiska tejto štúdie) detskej výpovede“ (SLANČOVÁ 2008: 68). Pragmatická funkce reprezentuje vztah mezi dítětem a jeho okolím, postavení dítěte v komunikační situaci a zároveň je realizací elementárního komunikačního záměru jako „mentální reprezentace zamýšleného stavu věci“ (BROWN 2006: 513). Kapalková ji označuje jako „zameranie hovoriaceho v určitom úseku komunikačnej udalosti na realizáciu určitého komunikačného zámeru“ (KAPALKOVÁ 2008: 175, KESSELOVÁ – SLANČOVÁ 2006). Nositelem pragmatické funkce je „komunikačná jednotka, výpoveď, teda formálne (začiatkom a koncom) vymedziteľný diel'ťom produkovaný komunikačný segment“ (SLANČOVÁ 2008: 68–69). Komunikační jednotka je interakční, ne vždy obsahově-pragmatická, protože dítě realizuje i pragmaticky relevantní, ale sémanticky prázdné výpovědi (SLANČOVÁ 2008: 69). V některých případech není možné v dětském projevu dekodovat, resp. interpretovat ani pragmatickou funkci, ve většině případů lze však vysledovat sociální významy (SLANČOVÁ 2008: 69).

Pragmatické funkce (komunikační záměry) v naší studii posuzujeme z hlediska zamýšleného komunikačního efektu, protože primárně vycházíme od dítěte. Protože ale sledujeme jeho interakce s okolím, bereme v potaz rovněž komunikační efekt dosahovaný. Naše chápání pragmatické funkce je tedy interakční, vztahově-účelové, vycházející z komplexního komunikačního efektu (SLANČOVÁ 2008: 69). Ve shodě s autorkami Ninio a Snow (NINIO – SNOW 1996: 52–54) zdůrazňujeme, že si ale nemůžeme být zcela jisti, že výpovědi druhých

²² K problematice užití pojmu funkce v této souvislosti viz ESČ: „S komunikačně-pragmatickým obratem se rozšířilo užívání pojmu funkce ve smyslu komunikační funkce výpovědi. Protože se však do funkce výpovědi promítá celá řada kontextových informací a proměnných, zdá se souvislost tohoto užití výrazu funkce mimo dosah pojmu funkce, jak s ním pracovala Pražská škola klasického období.“ (ESČ 2002: 144, heslo Funkce, autor hesla Marek Nekula).

interpretujeme tak, jak je mysleli oni sami, protože se můžeme spoléhat pouze na úsudek pramenící z vlastních interakčních zkušeností.

Východiskem určování a pojmenovávání pragmatických funkcí se pro nás staly různé studie a hlavně analýza vlastního materiálu. Vycházeli jsme primárně ze studie Daniely Slančové *Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života dieťaťa)* (SLANČOVÁ 2008), založené na monografii M. Laheyové *Language Disorders and Language Development* (1988). Slančová vymezuje na základě studia odborné literatury a vlastního materiálu několik hlavních skupin pragmatických funkcí: referenční, reakční, regulativní a rutinní.

Dalšími podněty pro naše vymezování a hodnocení komunikačních/ pragmatických funkcí byly práce autorek Ninio a Snow *Pragmatic Development* (NINIO – SNOW 1996), Austinovy přednášky *Jak udělat něco slovy* (AUSTIN 2000), Jakobsonův komunikační model (JAKOBSON 1995) a okrajově publikace *Analysing Interactions in Childhood* (GARDNER – FORRESTER 2010) pracující s metodami konverzační analýzy. Vycházíme také z novějších popisů češtiny, konkrétně z koncepce Miroslava Grepla v *Příruční mluvnici češtiny*, v kapitole Komunikační funkce výpovědí (PMČ 2008: 585–623).

4. Pragmatické funkce v komunikační činnosti dítěte ve věku 23–29 měsíců

Předkládané výsledky výzkumu mají povahu případové studie, sledující vývoj pragmatických funkcí. Podpírají naše chápání samotného pojmu pragmatické funkce a zobrazují charakteristiku různých pragmatických funkcí objevujících se v komunikaci dvouletého dítěte. Sledujeme jejich vývoj a způsob verbální i neverbální (gesta, pohyby, úsměvy) realizace.

Výzkum je vzhledem ke svému zaměření soustředěn na objasňování toho, o čem dítě mluví, proč²³ tomu tak je a jakým způsobem to dělá. Skutečné záměry nám ale leckdy přístupné nejsou, jde o naši interpretaci na základě materiálu, který máme k dispozici. Zkoumání toho, proč dítě něco říká, vyžaduje nejen soustředění pozornosti k jeho řečové produkci, ale především k interakční komunikační činnosti mezi dítětem a jeho okolím, je tedy nutné zkoumat verbální i neverbální komunikaci a její různé formy vzhledem k osvojování pragmatických funkcí a jejich realizaci²⁴.

V této kapitole předkládáme pět hlavních skupin pragmatických funkcí, které jsme zaznamenali v Adamově komunikační produkci ve sledovaném období 23 až 29 měsíců věku. Jedná se o pragmatické funkce referenční, emotivní (expresivní), reakční, rutinní (konstantní) a regulativní. Na začátku každé kapitoly osvětluje, proč vymezujeme právě tuto pragmatickou funkci, jaká jsou teoretická východiska jejího určení, jakou pro ně máme oporu v našem výzkumu a jaké jsou její konkrétní realizace v komunikační interakci. Klademe důraz na podrobný popis a interpretaci komunikačních situací a projevů, v páté kapitole nabízíme tabulkové přehledy dalších projevů konkrétních komunikačních funkcí.

²³ Motivace je v psychologii „spojena s otázkou, proč se člověk chová právě tímto způsobem, co ho k tomu vede, co svým chováním sleduje, čeho chce dosáhnout. Motivace je proces, který vede k energetizaci (aktivaci) organismu v podobě hybných sil určitého zaměření a intenzity. Spolupodílí se (vedle *poznávacích procesů* a *emocí*) na usměrňování, regulaci chování a činnosti k dosažení určitého cíle“ (GILLERNOVÁ 2000: 31, heslo Motivace, autor hesla Ivan Slaměník).

²⁴ Osvojování si pragmatických funkcí jako součást osvojování si pragmatické dovednosti studuje vývojová pragmatika. Ninio a Snow (1996) definují tuto disciplínu na základě okruhů jejích zájmů: osvojování si komunikačních záměrů a vývoje jejich jazykového vyjádření, zkoumání vývoje dialogových zručností, vývoje prostředků řečové koheze a uvědomování si žánrů, osvojování si pravidel zdvořilosti a uplatňování pragmatických faktorů při osvojování si deiktických výrazových prostředků (NINIO – SNOW 1996).

Zásady pro transkripci

V prepisech vycházíme z hlavních zásad systému CHAT pro akviziční korpus CHILDES (= Child Language Data Exchange System, childes.psy.cmu.edu). Všechny přepisy mají společnou část kódování:

@Language: ccs

@Participants: ADA Adam, MAT Adamova matka, OTE Adamův otec, BAB Adamova babička, TET Adamova teta, DĚD Adamův dědeček

@Location: Jihočeský kraj, Czech Republic

@Coder: Markéta Uhlířová

Řádky, které začínají hvězdičkou (*), označují, co bylo řečeno. V manuálu pro CHAT jsou označovány jako „main lines“. Každý z těchto řádků může uvádět pouze jednu výpověď. Pokud mluvčí vyslovil více výpovědí, píšeme každou na vlastní řádek se samostatným kódováním. Účastníci rozhovoru jsou označeni třípísmennou zkratkou následující po hvězdičce, po této zkratce píšeme dvojtečku a přepis samotné výpovědi (se standardními interpunkčními znaménky na konci, bez čárek uprostřed).

Řádky, které začínají symbolem %, komentují, co bylo právě řečeno. CHAT manuál je označuje jako „dependent tier“. Po symbolu % opět následuje třípísmenný kód, tentokrát zapsaný malými písmeny, který označuje typ sdělení. V našich prepisech využíváme %act pro akci a %gpx pro gesta. Za těmito kódy píšeme opět dvojtečku a komentář. „Dependent tier“ je v kurzívě.

4.1 Pragmatické funkce referenční

V pojetí referenční funkce vycházíme z komunikačního modelu Romana Jakobsona²⁵, který ji označuje jako funkci vyhrazenou pro kontext. Výskyt referenční pragmatické funkce v naší studii je vzhledem k řečovým a kognitivním charakteristikám dvouletého dítěte spojen s volnější definicí, znamená, že jsme u něj zaznamenali vyjádření relativně samostatné informace. Jde o pokračování řečové dovednosti, která je u dítěte přítomna už od prvních měsíců života (SLANČOVÁ 2008: 73), v období 23–29 měsíců jsme pozorovali zdokonalování jejích projevů, což je spojeno s narůstajícím porozuměním mezi dítětem a jeho komunikačními

²⁵ V textu *Lingvistika a poetika* uvedl Roman Jakobson v návaznosti na psychologa Karla Bühlera šest složek komunikace, které jsou součástí všech jazykových projevů. Jedná se o mluvčího, sdělení, adresáta, kontext, kód a kontakt. Každá z těchto šesti složek určuje jistou jazykovou funkci. Jazykové projevy ale nemají pouze jednu funkci. Mluvíme-li o tom, že v následující kapitole mají zaznamenané projevy funkci referenční, jde ve skutečnosti o dominanci této funkce ve zmíněných projevech. Referenční funkce je určována kontextem a zaměřením na označovaný předmět (referent). Komunikační model Romana Jakobsona viz JAKOBSON 1995: 74–105.

partnery. Kontext komunikační situace v našem pojetí hraje rovněž klíčovou roli. Připisujeme mu bezprostřední vliv na to, jak interpretujeme celou interakci.

Popisované referenční funkce se zakládají na výskytu konsituační informace. Tou míníme vyjádření, která provázejí činnost nebo se týkají aktuální komunikační situace, odrážejí referenční realitu (SLANČOVÁ 2008: 110). Zahrnujeme sem veškerá pojmenovávání předmětů i pojmenování sémanticky mnohoznačná. Příkladem mnohoznačnosti je situace, kdy Adam hrající si s nádobkou na citron řekne „umejt“, ale toto sdělení nedoprovází odpovídající činností, hraje si dál. Můžeme pouze odhadovat, zda vyžadoval po přítomném dospělém, aby nádobku umyl, ale protože byl zvyklý na předchozí odmítání této aktivity (často interpretované jako příležitost k cákání vody), nijak ho nečinnost dospělého nevzrušila, nebo zda šlo o sdělení, že tento předmět je mezi špinavým nádobím, a bude se tedy brzy mýt, nebo snad o sdělení zcela jiného typu.

Ve tříadvaceti měsících Adam **vyjádření samostatné informace** ovládá, jeho verbální vyjadřování však zatím není vždy srozumitelné pro všechny dospělé v jeho řečovém okolí, kteří si je proto někdy mezi sebou musí interpretovat:

*ADA: apedej.

*MAT: co to je?

*ADA: ači ap apeseji.

*MAT: zajíc no.

*ADA: ape tady.

%gpx: *Adam ukazuje na zajíce v knížce.*

*BAB: aby je nepřejel!

*BAB: aby je nepřejel, ano.

*BAB: on říká nepřejel.

(23 měsíců)

V popsané situaci Adamova babička vysvětluje ostatním dospělým skutečnost, že dítě převzalo informaci, kterou sděluje, z dřívější interakce s ní; tuto obrázkovou knížku si spolu často „četli“ a dítě si zapamatovalo babiččin komentář k obrázku. Lze se domnívat, že pochopilo zobrazenou situaci a že tato interpretace je pro ně významná; pronáší ji zesíleným hlasem a opakuje ji, dokud ji matka nepochopí.

V dalších měsících se Adamovo vyjadřování samostatné informace zdokonaluje. Děje se tak v důsledku řečového a komunikačního vývoje, ale i souvisejícího vývoje v dalších oblastech, jako je psychika. Adam začíná verbální projevy více spojovat s různými typy gest, což souvisí

s rozšiřujícím se repertoárem jeho komunikačních prostředků, a případná nepochopení tak umí komunikačnímu partnerovi lépe vysvětlit.

%act: Adam drží v ruce fixu a mačká na její konec palcem. Pak natáhne ruku s fixou k babičce, stále ji drží za konec a říká tohle tohle.

**ADA: tohle tohle.*

%act: Babička ukazuje na druhý konec fixy.

**BAB: tady se to otvírá přece.*

(24 měsíců)

Adam rovněž tvoří delší výpovědi pomocí spojování dvou a více verbálních prostředků. Ve 27 měsících jsme zaznamenali ve dvou po sobě následujících replikách dvě pětislovné výpovědi:

%act: Adam otevře dveře do garáže a vejde dovnitř.

**ADA: je co to je tady?*

**TET: auto?*

**TET: tam je?*

**ADA: auto je te dědodo auto.*

**TET: dědovo ano.*

(27 měsíců)

Pozorujeme také verbální aktivitu spojenou s přemístěním²⁶ k předmětu zájmu, indikátorem vyjádření pragmatické funkce je tedy pohyb spojený s verbálním vyjádřením:

%act: Adam leze po kuchyňské lince k vodovodnímu kohoutku.

**ADA: tam poš.*

**TET: co kam lezeš.*

**ADA: toe pití (= tohle pití – M. U.).*

(25 měsíců)

V této situaci bylo Adamovo jednání motivováno skutečností, že vodu z vodovodního kohoutku dospělí v jeho okolí označili za vhodnou k pití a často mu ji nalévali do skleničky. Na základě Adamova dalšího chování ale můžeme zpochybnit, že v popsané situaci vyjadřoval, že má pocit žízně, jelikož se posadil ke kuchyňskému dřezu, jeho pozornost upoutalo vyskládané nádobí a začal se věnovat jeho umývání, aniž by si vzpomněl na původní „potřebu pít“.

²⁶ Co se týče přemístění k předmětu zájmu, neinterpretujeme ho jako gesto, nýbrž označujeme tuto aktivitu jako přemístění, nebo jako pohyb (v přehledových tabulkách).

Podrobný přehled prostředků vyjádření samostatné informace zobrazujeme v tabulce v kapitole 5, věnující se vývoji pragmatických funkcí a prostředků jejich vyjádření. Proměny prostředků vyjadřování referenční funkce v souvislosti s věkem zachycují rovněž tabulky v páté kapitole.

4.2 Pragmatické funkce emotivní (expresivní)

Pragmatická funkce emotivní nebo expresivní²⁷ je podle Jakobsonova modelu orientována na mluvčího, jejím prostřednictvím hovořící přímo vyjadřuje svůj postoj k tomu, o čem mluví (JAKOBSON 1995). V našich datech zaznamenáváme dva druhy emotivní (expresivní) funkce – biologický a psychický a vyjadřování pozitivních a negativních emocí.

Adam umí sdělit dospělému svůj fyzický i psychický stav, ten ale dospělý pod vlivem předchozí zkušenosti s tímto dítětem často neinterpretuje přímočaře, nýbrž hledá skrytá sdělení. Matka i nejbližší dospělí například poznají „falešný“ pláč, kterým si Adam chce vyžádat pozornost, přestože by pro vyjádření této komunikační funkce už uměl použít slova a gesta.

Vybrané druhy vyjadřování pragmatických funkcí emotivních, jejich interpretace dospělým komunikantem a reakce na ně uvádíme v komentovaných příkladech, přehledově pak zaznamenáváme typy vyjadřování více druhů těchto funkcí v tabulce v následující kapitole.

4.2.1 Pragmatické funkce emotivní (expresivní) – biologické a psychické

Jde o vyjádření fyzického a/nebo psychického stavu a související vyjádření biologické nebo psychické pohody a nepohody (s výjimkou emocí, které budou popsány v samostatné podkapitole).

Adam od začátku sledovaného období **vyjadřuje** svou **biologickou nebo psychickou nepohodu** jak v reakci na zjevnou příčinu, tak i bez zjevné příčiny, která je interpretovatelná teprve vzápětí s pomocí doptávání se dítěte (např. ty chceš X?). Zjevnou příčinu lze sledovat například v interakci, která se odehrála v Adamových 26 měsících, kdy mu matka nazula nové boty, na což Adam reagoval sdělením „tačí paečky“ (= tlačí palečky).

²⁷ Ve vymezení této funkce se shodujeme s D. Slančovou, která ji charakterizuje jako „vyjadrenie stavu hovoriaceho“ (SLANČOVÁ 2008: 73).

Fyziologická nepohoda je od počátku sledování vyjadřována konkrétně, spojením slova a gesta. V šestadvaceti měsících zaznamenáváme ukazování prstem na bříško ve spojení se slovem „bolí“. Protože jde o situaci, kdy dítě sedí připoutané v autosedačce, může to znamenat bolení bříška, nebo to, že mu vadí bezpečnostní pás. Matka reaguje upravením pásu a dítě si už potom na fyzické problémy nestěžuje.

Adam vyjadřuje explicitně hlad nebo chuť na určitou potravinu. Dožadování se například konkrétního nápoje ale někdy interpretujeme ne jako skutečnou chuť na něj, ale jako imitaci odporovaného chování dospělých, případně zvědavost, neboť je zřejmé, že to, co dítě požaduje, samo nikdy neochutnalo. Jde například o situaci, kdy ve čtyřadvaceti měsících chce Adam napít, a když mu matka nabízí džus, řekne „pivo“.

Pro vyjádření toho, že je unavený nebo ospalý, Adam od začátku sledovaného období používá gesto mnutí očí,²⁸ to však začne být po druhém roce nahrazováno verbálním vyjádřením („spinkat“).

Psychickou pohodu Adam vyjadřuje především úsměvem, hlasitým smíchem, případně výskáním, pohyby těla a dožadováním se pokračování aktivity. Když například v šestadvaceti měsících jede s matkou, otcem a tetou autem a matka ho zabavuje tím, že ho lechtá na chodidlech, reaguje Adam hlasitým smíchem, výskáním a kopáním nohama. Když se ale matka otočí a v této činnosti ustane, začne dítě „natahovat“, čímž docílí toho, že matka se mu zase začne věnovat.

4.2.2 Pragmatické funkce emotivní (expresivní) – vyjádření pozitivních a negativních emocí

Tuto skupinu pragmatických funkcí vydělujeme na základě vyjadřování emocí, které chápeme tak, že označují „subjektivní vztah k předmětům a jevům objektivní reality i k sobě samému, který je prožíván v široké škále od výrazně kladných, přes neutrální, až k výrazně záporným pocitům“ (GILLERNOVÁ 2000: 31, heslo Emoce, autor hesla Ivan Slaměník).

Odkazujeme opět na výše popsanou situaci, kdy ve 26 měsících Adam začne „plakat“, když se mu matka přestane při cestě autem věnovat. Otáčela se na něj a lechtala ho, Adam se smál, když se ale matka otočí zpátky dopředu, začíná napodobovat pláč, aby si ho zase všimla. Když si

²⁸ Kapalková řadí mnutí očí a podobné projevy mezi biologická gesta (KAPALKOVÁ 2008).

s ním máma hraje, lechtá ho, vyjadřuje výrazným způsobem emoce štěstí, radosti – hlasitě se směje. Štěstí a radost jsou v průběhu sledovaného období vyjadřovány také pomocí úsměvu, nebo vokalizací v kombinaci s úsměvem, někdy i souběžným pohybem oběma rukama a poskakováním na místě (např. v reakci na příchod dědečka).

Údiv a vzrušení Adam vyjadřuje jak formou otázky, tak pomocí citoslovcí a velmi výrazné intonace. Děje se tak i v situacích tomu nepřiměřených, kdy dítě vyjadřuje údiv nad něčím, co na stejném místě mnohokrát vidělo. Jde například o situaci, kdy Adam ve 27 měsících otevírá dveře do dědovy garáže, kde stojí na svém místě auto, a zeptá se „Je co to je tady?“ Tuto interakci interpretujeme jako vtažení dospělého mluvčího do situace, která má znaky hry. Podobný údiv se bezprostředně poté opakuje na stejném místě ještě několikrát a opět jde o podivování se nad běžnými skutečnostmi, například o doptávání se „co to je“ s gestem ukazování na pracovní obuv nebo kyblík na dřevo, tedy rovněž předměty, které dítě běžně poznává a na tomto místě vídá.

4.3 Pragmatické funkce reakční

Pragmatická funkce reakční se týká reakce²⁹ na podněty, přicházející z komunikační situace (SLANČOVÁ 2008: 73). Jedná se o základní pragmatickou funkci projevovanou už od kojeneckého období, což potvrzuje studie Daniely Slančové (SLANČOVÁ 2008), která tuto skupinu komunikačních funkcí vymezila u dítěte sledovaného ve věku 3 až 18 měsíců. V rámci PF reakčních pozorujeme u Adama funkce reaktivní, responzivní, rektifikační a imitativní (viz dále).

4.3.1 Pragmatické funkce reakční – reaktivní

Od počátku sledování, tedy od 23 měsíců Adamova věku, jsme zaznamenali několik způsobů reagování na aktivity a podněty, které jsou součástí komunikační situace. Adam například spolupracoval s matkou, když mu ukazovala na obrázky v dětské knížce; na požádání odpovídal na otázky typu „Co je tohle?“. Matka často slovně interpretuje jeho reakci a klade velký důraz na opakování jeho odpovědí, které Adam foneticky zjednodušuje a komolí, ve správném tvaru.

²⁹ Termíny reakční a reaktivní funkce používáme ve shodě s jejich slovníkovou definicí. Reakční je podle SSČ týkající se reakce, reaktivní je „reagující na něco, schopný reagovat“ (SSČ 2009: 349).

Jde o opravu, rozvedení. Tuto didaktickou důslednost zaznamenáváme v reakcích Adamovy matky po celou dobu sledování.³⁰

%gpx: Matka ukazuje na stránku v knížce.

**MAT: a co je tady, co to je?*

%gpx: Matka poklepává prstem na obrázek kohouta.

**ADA: kakíí.*

**MAT: kykyriký.*

%gpx: Matka ukazuje na obrázek slepice.

**MAT: todle je.*

**ADA: kakoko.*

**MAT: Slepíčka kokoko a todle je.*

%gpx: Matka ukazuje na obrázek kuřátek.

**ADA: áka.*

**MAT: kuřátka.*

%gpx: Matka otáčí list a ukazuje na obrázek plujících ryb.

**MAT: a todle je?*

**ADA: kape.*

**MAT: kapr vid'.*

(23 měsíců)

Ve stejném měsíci babička Adamovi ukazuje v dětské obrázkové knížce vlaky, Adam jí rozumí a spolupracuje s ní kladením dalších otázek, ale chce na základě předchozí zkušenosti s kreslenou pohádkou nalézt svůj oblíbený vláček, který se jmenuje Tomáš. Adamovo chování na základě našeho pozorování interpretujeme tak, že zkouší pojmenovat vlaky na obrázku označením Tomáš a čeká, zda mu babička jeho domněnku potvrdí. Jsme si ovšem vědomi toho, že jeho skutečné záměry nám nemusí být zcela dostupné.

%gpx: Babička ukazuje na obrázek vlaku v knížce.

**BAB: no co to je vlak.*

**ADA: vlak!*

**ADA: tady.*

%gpx: Adam ukazuje na přední část druhého vlaku a říká tady.

**BAB: to je druhej vlak.*

%gpx: Adam ukazuje na třetí vlak.

**ADA: Tomáš.*

%gpx: Adam se usmívá a klepe do vlaku prstem.

**BAB: to je Tomáš ano to je mašinka Tomáš.*

%gpx: Babička ukazuje na obrázek vlaku v knížce.

**BAB: hele tady je jeden vlak druhej vlak.*

%gpx: Adam ukazuje na obrázek stejného vlaku, na který ukázala babička.

³⁰ Opravování dětských slov je obvyklý jev v řeči orientované na dítě (viz SLANČOVÁ 1999).

*ADA: a Tomáš!

*BAB: to je Tomáš taky to víš že jo.

(23 měsíců)

Mezi projevy neshody s verbálně požadovanou aktivitou nebo výpovědí komunikačního partnera patří různé typy odmítání a odpírání. **Odpírání požadovaných činností** se většinou projevuje nereagováním na výzvy, přestože z předchozích zkušeností je zřejmé, že Adam požadavku rozumí a umí ho splnit, resp. v komunikační situaci nejsou přítomné faktory, které by mu znemožňovaly výzvu slyšet, nebo splnit, co se po něm požaduje. Nereagování zaznamenáváme v situacích, kdy se dítě věnuje určité činnosti a dospělý po něm chce činnost zcela jinou (například odpovědi na otázky, jak se jmenuje miminko od kravičky, od pejska apod.), ale i v situacích, kdy dospělý požaduje pouze určitou modifikaci probíhající aktivity, nebo zopakování toho, čemu se Adam věnoval bezprostředně před současnou aktivitou (dospělý se například snaží vrátit k prohlížení knížky, když dítě už odbíhá k hračkám). V posledním případě situaci interpretujeme tak, že původní aktivita byla již opuštěna a Adam nemá zájem se k ní vracet, protože současná činnost je pro něj momentálně atraktivnější nebo ho zcela zaměstnává. Přestože dospělý mu mnohdy připomíná výhody, které z předchozího jednání plynuly, návraty k ukončeným činnostem nebývají časté.

Dalším typem PF reakční – reaktivní je **požadavek** dítěte, **aby komunikační situaci řídilo samo**. Příklady jsou situace, kdy dospělý chce probíhající činnost po několikerém opakování ukončit, ale Adam požaduje její pokračování („ne“, „eště jednou“, konvenční vrtění hlavou), nebo když chce dospělý dítěti jako zkušenější poradit, jak něco udělat správně, ale dítě trvá na svém způsobu provedení.

%act: Adam šroubuje na připravené tři zavařovací sklenice víčka. První zašroubuje správně, na druhou dává víko neodpovídající velikostnímu průměru sklenice. Babička mu pomocí gest a slov radí víčka vyměnit.

*BAB: ne tohle víčko patří na tohle.

*ADA: ne tome pačilo. (= ne támhle patřilo – M. U.)

%act: Adam sundá všechna víka ze sklenic.

(29 měsíců)

Co se týče **vyjadřování odporu vůči vykonávané společné činnosti**, od začátku sledování Adam používá slovo ne a konvenční gesto nesouhlasu.

*MAT: ano utíkají aby je nepřešel a spočítáš vagónky?

*MAT: (ukazuje na první vagón) jeden.

%gpx: Matka ukazuje na druhý vagón.

**ADA: dje.*

**MAT: dvě.*

%gpx: Matka ukazuje na třetí vagón.

%act: Adam se snaží otočit list v knížce.

**MAT: a ještě tady jeden.*

%gpx: Adam vrtí hlavou.

**ADA: to ne.*

(23 měsíců)

Popsaná situace pokračuje tak, že dítě se snaží prosadit vlastní předmět zájmu, tedy přelistovat v knížce na obrázek, který si chce prohlížet. Nechce počítat vagónky, chce matce ukázat svou oblíbenou mašinku, tedy prosadit svou vůli, vymezit se vůči tomu, co mu nabízí dospělý.

Ke sdělení toho, že nechce přijmout navrhovanou činnost, používá Adam také explicitní vyjádření pomocí verbální negace:

%act: Babička otevírá knížku, jejíž zadní stranu si Adam prohlíží.

%act: Adam knížku zavírá a říká nechci.

**ADA: kobo (= neinterpretovatelné slovo – M. U.) nechci.*

(23 měsíců)

Zaznamenáváme rovněž případy, kdy si Adam rozmyslí své vlastní jednání, **odmítá dokončit činnost, kterou započal**. K vyjádření této komunikační funkce používá zesílený slovní zápor a konvenční gesto vrtění hlavou („ne“). Iniciuje také návrhy jiného řešení, které verbalizuje a doprovází deiktickými gesty³¹:

%act: Adam si dává brýle na nos, pak si je zase sundává.

**ADA: a ne nechci.*

**BAB: nechceš?*

%act: babička dává Adamovi znova brýle na nos.

%gpx: Adam vrtí hlavou.

**BAB: ne.*

**ADA: babička.*

%gpx: Adam podává brýle babičce a ukazuje na její oči, přitom říká babička.

(23 měsíců)

³¹ S. Kapalková rozlišuje komplementární a suplementární spojení slova a gesta. Komplementární spojení má/vyjadřuje stejný význam, suplementární spojení znamená, že gesto a slovo vyjadřují dva různé významy (KAPALKOVÁ 2008: 198).

4.3.2 Pragmatické funkce reakční – responzivní

Mezi pragmatické funkce reakční – responzivní počítáme vykonání požadované činnosti (nebo verbální reakce) a odpovědi na otázky³².

Registrujeme fyzické reakce na výzvy komunikačního partnera. Adam buď **vykoná verbálně požadovanou činnost**, nebo **reaguje verbální aktivitou**. Jeho odpověď v některých případech neodpovídá kontextu verbální otázky nebo výzvy komunikačního partnera, protože chce prosadit vlastní sdělení, které v dané situaci považuje za významnější. Verbální sdělení doprovází názorným ukazováním, dokud dospělí nepochopí, co má na mysli.

*MAT: co to je?

*MAT: to je houba.

%gpx: Adam ukazuje na obrázek vlaku.

*ADA: tady ači.

*MAT: a co má tady?

*MAT: oči má.

*MAT: a co má tady?

%act: Adam ukazuje na druhou stránku, ale nenachází konkrétní objekt.

*ADA: páče.

*ADA: páče páče.

*BAB: plače.

*MAT: plače no.

*MAT: a co je tady co tu plave ve vodě?

*ADA: páče.

%gpx: Adam otáčí listy knížky a nachází obrázek plačícího vlaku. Ukazuje na něj a říká páče.

*MAT: jo tady plače ano tady správně plače.

(23 měsíců)

Odpovědi (verbální i neverbální) buď korespondují, nebo nekorespondují s kontextem verbální otázky nebo výzvy komunikačního partnera. Jako nekorespondující s kontextem hodnotíme odpovědi, ve kterých se dítě snaží prosadit do komunikace vlastní předmět zájmu, což vede k nepochopení ze strany druhého komunikanta (např. když ve dědeček říká šestadvacetíměsíčnímu Adamovi „Hele bouřka, slyšíš ji?“, dítě se od něj odvrátí a začne zvonit na domovní zvonek). Odpovědi korespondující s kontextem jsou neverbální, nebo mají slovní podobu („jo“, „nechci dododu“ = nechci jahodu). Odpovědi na zjišťovací otázky (*jo*) zaznamenáváme od třidvaceti měsíců (stejně jako otázky), odpověď na otázku doplňovací

³² Ve studii Daniely Slančové jsou odpovědi v rámci reakčních – responzivních pragmatických funkcí označovány v návaznosti na erotetickou logiku jako typ erotetický (SLANČOVÁ 2008: 74).

zaznamenáváme poprvé ve 25 měsících, a to jak jednoslovnou (*domu*), tak dvouslovnou, přičemž jde o fonetické zjednodušení z výpovědi tříslavné (*te koško* = to je kolečko).

4.3.3 Pragmatické funkce reakční – rektifikační

Jako pragmatické funkce reakční – rektifikační označujeme funkce s charakteristikou „návraty k vlastnej verbálnej aktivite alebo k verbálnej aktivite komunikačného partnera“ (SLANČOVÁ 2008: 74), což má charakter potvrzení, které se týká buď výpovědi komunikačního partnera, nebo výpovědi vlastní.

Zaznamenáváme situace, kdy Adam nechce opustit myšlenku nebo téma rozhovoru; opakováním výpovědi komunikačního partnera už od začátku sledovaného období uznává, dosvědčuje jeho verbální informace, které partner znovu potvrzuje tím, že je po dítěti ještě jednou opakuje.

%act: Adam si s babičkou prohlíží obrázkovou knížku.

**ADA: a Tomáš!*

%gpx: Adam ukazuje na druhý vlak a říká a Tomáš!

**BAB: to je Tomáš taky to víš že jo.*

**ADA: kaky.*

**BAB: taky je to Tomáš a počkej tak.*

(23 měsíců)

Adam opakuje doslovně části výpovědi komunikačního partnera, na počátku zkoumaného období nehledí na potřebu změny zájmena apod. Ve třiatvaceti měsících např. nastává situace, kdy Adam vezme do ruky nůžky, babička se mu je z důvodu hrozícího nebezpečí snaží vzít a on je v poslední chvíli rozevře.

%act: Babička bere Adamovi z ruky nůžky, Adam je rozevírá.

**BAB: Ježíš ty si dej to sem!*

**ADA: Ty si.*

(23 měsíců)

Na základě videozáznamu situace usuzujeme, že nešlo o výpověď adresovanou babičce (tedy oponování „ne já, ale ty“), ale o zopakování její výpovědi. Zda bylo bezmyšlenkovité, nebo šlo o záměrnou imitaci, kterou si snad dítě chtělo upevnit vyslechnuté slovní spojení, nemůžeme spolehlivě určit.

Potvrzení výpovědi komunikačního partnera má také podobu vyvolání otázky, na kterou vzápětí dítě souhlasně odpoví:

%act: Babička ukazuje na míchačku.

*BAB: a tady je míchačka.

*ADA: trak.

*BAB: traktor chceš?

*ADA: jo.

(23 měsíců)

Adam rovněž od začátku sledovaného období **potvrzuje vlastní výpověď v případě nedorozumění ze strany komunikačního partnera**, a usiluje tak o zvýšení naléhavosti své výpovědi.

%act: Babička ukazuje na obrázek autobusu.

*ADA: abobu.

*BAB: autobus.

*ADA: tebidou.

*ADA: a pedědou. (= a přijedou – M. U.)

*BAB: já mu nerozumím.

*ADA: pedědo á.

*BAB: přijede vid' nebo co já nevím co říká.

*TET: hm.

%gpx: Adam ukazuje na autobus a říká pedědo abobu.

*ADA: pedědo abobu.

(23 měsíců)

V tomto případě jde o výpovědní strategii, kdy Adam opakováním nesprávně interpretované výpovědi usiluje o to, aby mu komunikační partneři porozuměli. Že k porozumění došlo, můžeme usuzovat podle změn Adamovy intonace³³. Od začátku opakuje „tebidou“, „pedědou“ a další varianty cílového slova, které má zřejmě podobu „přijedou“, se stoupající silou hlasu a naléhavou intonací. Když se babička pokusí o interpretaci řečeného, zopakuje „pedědo“ už jen jednou, a to s nepříznačnou intonací a silou hlasu.

³³ Intonaci v této studii chápeme nespécificky jako „komplexní modulaci souvislé řeči, soubor změn ve výšce, síle a tempu.“ Používáme tento termín pro „globální popis zvukového textu bez exaktní specifikace“ (ESČ 2002: 185, heslo Intonace, autorka hesla Zdena Palková).

4.3.4 Pragmatické funkce reakční – imitativní

Jako vyjadřování pragmatických funkcí reakčních – imitativních označujeme situace, kdy Adam **opakuje nebo napodobuje verbální nebo neverbální aktivity komunikačního partnera**.

Opakování verbálních aktivit se ve většině zaznamenaných případů děje bez předchozí výzvy komunikačního partnera. Zdá se, že předmětem opakování je vždy jádro výpovědi.

Tuto komunikační strategii pozorujeme na začátku sledovaného období:

%act: Babička otáčí listy.

**BAB: hele a tady je vláčků.*

**ADA: áčků.*

(23 měsíců)

%act: Babička bere Adamovi z ruky fixu, kterou neuměl otevřít.

**BAB: pojd' sem já ti pomůžu.*

**ADA: použu.*

(24 měsíců)

%act: Babička podává Adamovi míč.

**BAB: jdi do chodby tam ti nikam neuteče tadyhle za dveře.*

**ADA: uteče.*

(25 měsíců)

Výpověď „uteče“ neinterpretujeme jako opozici vůči „neuteče“, které vyslovila babička, ale jako zjednodušené opakování její výpovědi a souhlas s ní, jelikož zároveň s vyřčením uvedené výpovědi se Adam s míčkem v ruce rozeběhl do chodby, a tedy babiččinu výzvu splnil.

Opakování neverbální činnosti komunikačního partnera se projevuje ve hrách, například při kopání s míčem na zahradě, kdy se Adam snaží napodobovat svého otce a vykopávat míč co nejvýše, a při nápodobě psychomotorických činností, jako je psaní na počítačové klávesnici nebo počítání na kalkulačce. „Psaní na klávesnici“ ve spojení s dalšími kancelářskými činnostmi, jako např. psaní po papíře (čárání) a ťukání do kalkulačky spolu s odpozorovaným nasazováním brýlí na nos před zahájením těchto činností a jejich následným odložením pozorujeme u Adama od 24 měsíců věku. Doprovodnými činnostmi jsou například požadavky na ořezání tužky, které dítě kvůli nedokonale rozvinuté jemné motorice zatím samo nezvládá:

%act: Adam zasune tužku do ořezávků a pokouší se jí otáčet. Po neúspěšném pokusu podává obojí babičce.

**ADA: pomoc ci pomoc.*

(24 měsíců)

Vyjadřování shody s obsahem výpovědi komunikačního partnera se děje nejen opakováním, ale také prostřednictvím odpověďových výrazů.

%act: Adam je s tetou v pokoji a míchá brčkem ve skleničce s džusem.

**TET: ty si chtěl pivo jo?*

**ADA: jo.*

(24 měsíců)

4.4 Pragmatické funkce rutinní (konstantní)

Rutinní aktivity jsou naučené prostřednictvím vedení dospělých nebo odpozorované z jejich činností. Dospělí dítě v raném věku naučí mj. běžným činnostem, které se týkají oblékání, stolování nebo hygieny. Často ale dítě napodobuje rutinní činnosti dospělých, které přísluší jim, ale které dítě přesto imituje, ačkoli jejich přesného provedení není z kognitivních, motorických nebo fyziologických důvodů schopné. V našem výzkumu pozorujeme kromě výše zmíněných kancelářských činností například mačkání brambor pomocí jednoduchého pákového zařízení, které ale vyžaduje pro manipulaci značnou sílu i u dospělého jedince. Adam vezme lis do rukou tak, jak to viděl u babičky, při pokusu o manipulaci s ním ale selhává kvůli nedostatku sil. Do činnosti tedy vstupuje babička se slovy „Počkej já ti pomůžu jo“ a vykoná činnost za Adama.

V našem výzkumu zachycujeme v osmadvaceti měsících Adamova věku **rutiny spojené s hrou** na schovávanou. Adam vede s tetou rozhovor o babičce, která s ním zmíněnou hru často hraje. Zde pravděpodobně dochází k asociaci a Adam se rozběhne do otevřeného skleníku s úmyslem hru na schovávanou začít:

%act: Adam běží do otevřeného skleníku a vyzývá tetu, aby ho následovala.

**ADA: pod' pod'.*

%act: Adam si stoupne na špičky a dívá se do kbelíku a ptá se je tam něco?

**ADA: je tam něco?*

**TET: tam? Je tam bordel.*

%act: Adam natahuje ruce k tetě a s naléhavou intonací říká schovat schovat.

**ADA: schovat schovat!*

(28 měsíců)

Specificky položenou otázku „je tam něco?“ (a tedy ne „co je tam?“) interpretujeme jako dotaz, zda je kbelík prázdný, a tedy vhodný ke schování. Když dítě zjistí, že kbelík prázdný není, požádá o pomoc se schováním tetu.

Z **rutinních neverbálních aktivit** zaznamenáváme „plácnutí rukou“ s babičkou na otcův pokyn „Tak plácnout“, které se Adam ve věku 28 měsíců naučil používat jako pozdrav. Otec pokyn doplňuje „Tak řekni čágo a jdeme.“ a Adam s dalším plácnutím opakuje „Čágo.“ Běžné pozdravy jako „ahoj“ a „dobrý den“ ovládal ještě před začátkem sledovaného období.

Ve věku 27 měsíců jsme zachytili **rutinní, naučený, konvenční zvuk**, jímž Adam při současné snaze zvednout oběma rukama půl metru velkého dřevěného šneka demonstruje, že je moc těžký. Používá také konvenční citoslovce, např. když ve věku 29 měsíců pomáhá babičce v kuchyni s vařením, nabere si z mísy do ruky trochu uvařených nastrouhaných brambor a s opakovaným „ňam ňam“ je konzumuje.

Pozorujeme také **naučené odpovědi**. V našich nahrávkách jsou často spojené s otázkami typu „Jak se jmenuje miminko od pejska?“ „Štěňátko“.

Další rutinou je **naučené používání číslovek**, které Adam zpočátku užívá nahodile. S otázkou „Kolik to je?“ a s jejími obměnami má spojeno několik výrazů, které ho naučili dospělí, tedy číslovky od jedné do deseti. Na počátku sledovaného období na otázku po množství Adam pokaždé odpovídá „dje“ (dvě), přičemž nerozlišuje mezi gramatickými rody. Pokusy o počítání nebo přidávání číslovek odmítá.

%act: Adam si s matkou prohlíží obrázkovou knížku.

**MAT: ano utíkají aby je nepřešel a spočítáš vagónky?*

**MAT: (ukazuje na první vagón) jeden.*

%act: Matka ukazuje na druhý vagón.

**ADA: dve.*

**MAT: dvě.*

%act: Matka ukazuje na třetí vagón.

%gpx: Adam se snaží otočit list v knížce.

**MAT: a ještě tady jeden.*

%gpx: Adam vrtí hlavou.

(23 měsíců)

%act: Adam se dívá na dvoustranu s několika obrázky vlaků.

**BAB: tady jsou zase vlaky!*

**BAB: kolik je jich tam?*

**ADA: dve.*

(23 měsíců)

4.5 Pragmatické funkce regulativní

Pragmatické funkce regulativní, které u Adama pozorujeme, lze stejně jako pragmatické funkce reakční – responzivní shrnout do dvou skupin, fyzické a otázky. Vymezení této funkce v rozboru dat získaných v našem výzkumu považujeme za žádoucí, jelikož regulace činnosti je u batolete významným vývojovým mezníkem, který souvisí se sebepojetím a utvářením vztahu k okolí (více viz např. VÁGNEROVÁ 2005).

4.5.1 Pragmatické funkce regulativní – fyzické

Regulace činnosti zahrnuje u batolete obecně návrhy na pokračování v aktivitě, její opakování, rekurzivní vyjadřování a ukončování aktivit a návrhy přípravy nové činnosti nebo přesunu k jiné aktivitě (NINIO – SNOW 1996: 97). Náplní pragmatických funkcí regulativních – fyzických, které charakterizujeme jako „vyjadrenie vôle, úsilia dosiahnuť nejaký predmet alebo vykonať nejakú činnosť zo strany dieťaťa a/alebo zo strany komunikačného partnera“ (SLANČOVÁ: 2008: 75) jsou: úmysl dosáhnout předmětu, nabídka, vůle, výzva, zákaz, upozornění, varování a upoutání pozornosti.

Adam od začátku nahrávání projevuje **vůli dosáhnout nějakého předmětu nebo vykonat nějakou činnost**. Vyjadřování této pragmatické funkce má výrazně interakční povahu, často se přitom dítě **obrací na komunikačního partnera**, aby mu k dosažení stanoveného cíle pomohl, přičemž vychází z předchozích zkušeností a vědomí, že mu tento partner pomoci může. Žádost o pomoc pozorujeme u opakovaných aktivit:

%act: Babička si s Adamem po několikáté prohlíží oblíbenou knihu.

**BAB: traktor chceš?*

**ADA: jo.*

%act: Babička otáčí stránky, pak ukazuje na obrázek traktoru.

**BAB: hele co to je.*

**ADA: trakok.*

**BAB: traktor.*

%act: Adam otáčí stránky.

**ADA: eště.*

**ADA: trakok.*

%act: Adam ukazuje na traktor a říká trakok.

**BAB: traktor.*

%act: Adam otáčí stránky.

**ADA: eště.*

**ADA: trakok.*

%act: Adam ukazuje na traktor a říká trakok.

**BAB: taky traktor.*

%act: Adam otáčí stránky.

**ADA: eště.*

**BAB: a co tam je eště? Je a co je tady?*

**ADA: letadlo.*

%act: Adam se snaží otočit stránky.

**ADA: eče.*

**BAB: počkej ty votáčíš moc rychle.*

%act: Adam ukazuje na traktor.

**ADA: trakok.*

%act: Babička otáčí stránky.

**BAB: traktor a počkej tadydle se podíváme héle.*

%act: Adam otáčí stránky.

**ADA: eště.*

(23 měsíců)

Žádost o pomoc se ale objevuje i u nových, ještě nevyzkoušených aktivit, při kterých nastávají určité problémy. Může jít o asistenci za účelem dosažení rychlejšího nebo lepšího výsledku, ale může se jednat také o pomoc v nouzi, motivovanou obavami zapříčiněnými dosavadním průběhem činnosti.

Vyjádření vůle vykonat činnost samostatně se projevuje tak, že v rozporu s dosavadním průběhem situace chce Adam převzít od dospělého vedoucí úlohu a kontrolu nad aktivitou a samostatně ovlivňovat její výběr, začátek nebo průběh. V našich videonahrávkách zaznamenáváme opakované brání knížek matce nebo babičce z ruky a jejich samostatné prohlížení, výběr obrázků, které se budou komentovat, návrhy na prohlížení jiné knížky, protest proti sebrání nebezpečného předmětu a manipulaci s ním.

Projevy vůle, aby komunikační partner vykonal nějakou činnost, Adam vyjadřuje verbálním nebo neverbálním „nasměrováním“ komunikačního partnera, kterého pošle na určité místo, aby místo něj vykonal něco, co bude dítěti ku prospěchu. Následující situaci jsme zaznamenali ve věku 23 měsíců, kdy je Adamova žádost motivovaná vlastní nedostatečností k výkonu činnosti. Kniha, kterou požaduje, je moc vysoko na to, aby na ni dosáhl sám:

**ADA: ta.*

%act: Adam jde ke skříni, ukazuje na ni a říká ta.

**ADA: tame di.*

**BAB: tam už není žádná knížka jiná já jsem přinesla jenom jednu.*

%act: Adam jde k babičce.

**ADA: Tomáš.*

*BAB: Tomáš Tomáše už jsme vodnesli teďko mas Tomáše tady jenom tady jsou vláčky.

%act: *Babička otevírá knížku.*

*ADA: tady.

*BAB: tamtoho Tomáše už jsem vodnesla.

*ADA: eště eš.

(23 měsíců)

%act: *Adam bere babičku za ruku.*

*BAB: vláčků.

*BAB: a co chceš?

*ADA: eště eště.

%act: *Adam jde ke skříni.*

*BAB: já tady už nemám vláčky já jsem to vodnesla.

%act: *babička zvedá Adama.*

*ADA: tam.

%gpx: *Adam ukazuje na horní polici a říká tam.*

*BAB: podívej že tady nic není.

*BAB: není.

*ADA: aníni.

*BAB: není já jsem to vodnesla.

*ADA: odnesa.

*BAB: odnesla.

*ADA: páj.

*BAB: no už je to pryč.

(23 měsíců)

Jiná Adamova výzva, aby mu babička pomohla, je motivována strachem. Adam jde po nedostatečně upevněném žehlicím prkně, v polovině se zastaví a prkno pod ním se lehce pohne. Vyzývá proto babičku, aby mu podala pomocnou ruku.

%act: *Adam vezme auto do rukou, jde s ním po prkně a nahoře se zastaví.*

*ADA: pomoc.

*BAB: pomoc, tak pojď já ti pomůžu.

%act: *Babička bere Adamovi auto.*

*ADA: pož.

*BAB: pomůžu tak jo.

(23 měsíců)

Adamovy projevy vůle k tomu, aby komunikační partner něco vykonal, mají také podobu výzev k následování. Ty jsou nejčastěji vyjadřovány slovesem jít v rozkazovacím tvaru *pojď* (vyslovováno jako „pod“). Ve věku 28 měsíců takto formulovanou výzvou reaguje Adam na skutečnost, že rodina odchází z návštěvy prarodičů, ale zatímco otec už je v předsíni a dítě ho

následuje, matka na něj volá „tak ahoj“ a zůstává v obývacím pokoji s babičkou. Adam se zastaví, podívá se na ni a řekne „Pod’.“

Velmi časté je také „koukej“, které má různé funkce. Nejčastěji pozorujeme snahu o upoutání pozornosti komunikačního partnera a úsilí o to, aby něco vykonal. Např. ve 24 měsících věku dítěte jsme zaznamenali situaci, kdy Adam předváděl své tetě ruce, které si předtím sám popsal fixou, a slovem „koukej“ s následným „umejt“ se dožadoval toho, aby mu teta v koupelně napustila vodu do umývadla, jelikož jeho oblíbenou zábavou v tomto období bylo si s vodou v umývadle hrát, házet do ní různé předměty a cákat kolem. Popsání rukou se jevílo jako možnost, jak napuštění vody dosáhnout.

„Koukej“ je také často prostředkem, jak něco předvést dospělému, a nabídnout mu tak další společnou aktivitu, **upoutat** jeho **pozornost**. Například ve 27 měsících Adam otevírá svou šatní skříň, komentuje to výpovědí „koukej“ adresovanou dědečkovi, následně vejde dovnitř, vezme do rukou první kus oblečení, ukáže ho prarodiči a tuto činnost doplní výpovědí „bunda“. Když dědeček vezme informaci na vědomí („jo“), Adam bundu vyhodí ven ze skříně a hledá další oblečení, se kterým činnost opakuje. Dědeček reaguje výzvou „nevyhazuj to“, Adam přesto ukazuje další bundu s komentářem „koukej“.

Úsilí upoutat pozornost komunikačního partnera Adam dává najevo jednak pomocí zvuků, které vydává (na počátku sledování pozorujeme výskání a různé další zvuky, dále „falešný“ pláč), jednak pomocí zvuků vydávaných předměty (hlasité bouchání naběračkou do vodovodního kohoutku) a jednak pomocí oslovení komunikačního partnera, a to jeho jménem (Makeko) nebo označením příbuzenského vztahu (babičko).

Jiným typem regulativní pragmatické funkce realizované fyzicky je **upozornění komunikačního partnera na nebezpečí**, které hrozí samotnému dítěti. Například když se dítě prochází po sešikmené, nepřiliš upevněné ploše. Protože Adam se dívá na babičku, usuzujeme, že nejde o řeč pro sebe, je však možné, že dítě zaměnilo výrazy „pozor“ a „pomoc“, protože ve stejné situaci užilo krátce po sobě oba, upozornění na nebezpečí a žádost o pomoc tedy nelze zcela jasně odlišit:

%act: Adam jde po sešikmeném prkně směrem nahoru, prkno se lehce hýbe.

**ADA: pozor.*

(23 měsíců)

Později, s rozšiřováním aktivní slovní zásoby, Adam používá k upozornění na to, že mu hrozí nebezpečí, explicitnější vyjádření, jako je sloveso v určitém tvaru s odpovídajícím významem. Ve věku šestadvaceti měsíců zaznamenáváme situaci, kdy Adam užil sloveso ve futuru, které predikovalo možné budoucí negativní následky:

%act: Děda vysadí Adama na tři pneumatiky, položené na sobě, tato „věž“ se lehce zakymácí.

*ADA: spanu.

*DĚD: ale nespadneš.

(26 měsíců)

„Spanu“ (= spadnu) zaznamenáváme ve stejné funkci také o měsíc později, kdy se Adam pokouší samostatně sejít z travnatého kopečku na zahradě. Své obavy vyjadřuje výpovědí „spanu“ vyslovovanou s pohledem na tetu, kterou tímto způsobem žádá o pomoc.

V některých případech Adam nechce manipulovat s předmětem sám, ale požaduje to po jiných, často proto, že to odpovídá rutině nebo konvenci. Babička mu například ve 24 měsících nasazuje brýle, které jsou ve skutečnosti její, Adam je odmítá, ukazuje na její obličej a říká „Babička.“ Domníváme se, že v této situaci šlo o výpověď motivovanou přivlastňovacím vztahem.

Od začátku sledování také u Adama pozorujeme **úsilí vyzdvihnout nějaký objekt do pozornosti účastníků komunikační situace**. Jedná se například o projev vůle, aby dospělý našel v obrázkové knize něco, co Adama už dříve při prohlížení upoutalo:

%act: babička ukazuje na míchačku.

*BAB: a tady je míchačka.

*ADA: trak.

*BAB: traktor chceš?

*ADA: jo.

%act: Babička otáčí stránky, pak ukazuje na obrázek traktoru.

*BAB: hele co to je.

*ADA: trakok.

*BAB: traktor.

%act: Adam otáčí stránky.

*ADA: eště.

*ADA: trakok.

%act: Adam ukazuje na traktor a říká trakok.

*BAB: traktor.

%act: Adam otáčí stránky.

*ADA: eště.

*ADA: trakok.

(23 měsíců)

Do stejné kategorie spadají žádosti, aby dospělý Adamovi něco přinesl (knížku, hračku) nebo aby mu při hře hodil míč nebo balónek. Ve věku 27 měsíců jsme zaznamenali situaci, kdy Adam při hře s dědečkem použil k vyjádření této vůle vyzdvižení tenisové rakety do pozornosti druhého komunikanta, aby tak inovoval aktivitu pinkání si rukama s balónkem.

%act: Adam bere do ruky tenisovou raketu, která leží na posteli.

%act: Dědeček hází Adamovi balónek, ten ho zachytí výpletem tenisové rakety a říká pacat toeto.

**ADA: pacat toeto. (= plácát tohleto – M. U.)*

(27 měsíců)

4.5.2 Pragmatické funkce regulativní – otázky

Tyto pragmatické funkce charakterizujeme jako „vyjadrenie vôle, úsilia, aby komunikačný partner verbálne reagoval“ (SLANČOVÁ 2008: 75). Jsou zastoupeny formou otázky a obsahem, který označujeme jako „potřeba informace“.

Základním projevem této funkce je otázka „co to je“, která dominuje na počátku batolecího období, pak je postupně vystřídána otázkou po příčině („proč“).³⁴

%act: Adam se dívá na prsty, ve kterých drží pinzetu, a říká ko ko je.

**ADA: ko ko je.*

**BAB: pinzeta.*

%act: Adam pokládá pinzetu, ukazuje levou rukou na prsty pravé, otáčí se na babičku a říká koukej.

**ADA: koukej.*

**BAB: ty si se zase popsál!*

%act: Adam se dívá na prsty, pak je ukazuje babičce a říká umejt.

**ADA: umejt!*

**BAB: ale nebudu tě mejt.*

**ADA: ko ko je.*

**BAB: to je dobrý.*

%act: Adam bere do ruky pinzetu a říká este (= ještě).

**ADA: este.*

%act: Adam bere do ruky papír a trhá ho pomocí pinzety.

**BAB: dědovi všechny papíry roztrháš.*

**ADA: tam.*

%act: Adam se podívá na babičku a říká de je (kde je).

**ADA: de je.*

**BAB: kdo.*

**BAB: kdo kde je.*

%act: Adam trhá papír, pak na něj ukazuje pinzetou a říká ko ko je.

**ADA: ko ko je.*

**BAB: ukaž tam někdo maloval kdo to byl?*

**ADA: Adámek.*

³⁴ O dvou obdobích otázek více viz např. ŠULOVÁ 2004, PRŮCHA 2011.

*BAB: Adámek určitě no.
%act: Adam trhá papír, pak ho pokládá a říká nide (= nejde).
 *ADA: nide.
 *BAB: nejde protože máš dva papíry na takhle musíš mít jenom jeden.
 *ADA: eden.
 *BAB: no.
%act: Adam bere tužku, otvírá ji, ukazuje babičce a říká koukej.
 *ADA: koukej.
 *BAB: co to je?
 *BAB: tužka.
%act: Adam si čárá na prsty a říká este
 *ADA: este.
 *BAB: nepiš si po prstouch na ruce se nepíše Adámku na papír.
 *ADA: papír.
%act: Adam nakreslí několik koleček, ukazuje na ně a říká ko ko je.
 *ADA: ko ko je.
 *BAB: já nevím já to nepoznam.
 *ADA: pan.
 *BAB: pán to je.
%act: Adam mává rukou k papíru a říká ko ko je.
 *ADA: ko ko je.
%act: Adam si dává propisku k ústům.
 *BAB: jak to že si píšeš na papír nedávej to do pusy.
%act: Adam vytahuje ze stojánku další papír a čárá na něj.
 *ADA: jo je no tady ko ko je!
 *BAB: to jsou dědovo nějaký psaní tam ten bude mít radost.
 *ADA: ado.
 *BAB: radost.
%act: Adam ukazuje na papír a říká ko ko je.
 *ADA: ko ko je.

(24 měsíců)

5. Rámcový vývoj pragmatických funkcí a prostředky jejich vyjádření

Všeobecně se vznik uvědomované intencionální řečové komunikace klade do období 8.–9. měsíce věku dítěte (srov. např. NINIO – SNOW 1996: 84). Jak ukazuje materiál Slančové (SLANČOVÁ 2008), interakčně chápaný vývoj pragmatické komunikace začíná dříve než v 8. měsíci. Předkládáme zde rámcové přehledy vývoje pragmatických funkcí od 23 do 29 měsíců věku sledovaného dítěte ve formě tabulek, jejichž sloupce jsou uspořádány podle schématu: pragmatická funkce; měsíc, ve kterém se objevila + komentář. Pro přehlednost jsou tabulky rozděleny do dvou podkapitol, první zachycuje pragmatické funkce ve věku 23 až 26 měsíců dítěte, druhá ve věku 27 až 29 měsíců.

V přehledu zaznamenáváme rámcový vývoj Adamova vyjadřování pragmatických funkcí, reflektujeme výskyt pragmatické funkce, pohybů a konkrétních činností, rovněž gest a slov.

Zachycujeme také dvou-, tří-, čtyř- a pětislovné výpovědi, které se objevují od začátku sledovaného období.

5.1 Rámcový vývoj PF ve věku 23–26 měsíců

V tabulkách 1–10 zaznamenáváme pragmatické funkce, které jsme u Adama zachytili. Pragmatické funkce ve vývoji komunikační aktivity Adama jsme stejně jako Daniela Slančová (SLANČOVÁ 2008) sledovali na úrovni výpovědi.

Prázdná okénka, která se v tabulkách vyskytují, neznamenaají, že sledované dítě tyto pragmatické funkce v určitém věku vůbec nepoužívá, znamená to, že se nevyskytují v našich nahrávkách – přehledy vývoje Adamových pragmatických funkcí proto označujeme jako rámcové, nikoli úplné.

Používáme grafické symboly hranatých závorek, které symbolizují komplexní vyjádření příslušné pragmatické funkce. Co se týče zvýraznění písma, kurzívu používáme pro slovní vyjádření příslušné pragmatické funkce, tučné písmo pak pro sémantické kategorie (u vyjádření konsituační informace).

Tabulka 1: Vývoj pragmatických funkcí referenčních

Pragmatická funkce	Věk v měsících			
	23	24	25	26
Vyjádření konsituační ³⁵ informace	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (tady) + slovo] slovy se pojmenovávají předměty (<i>bíje</i> = brýle, speciální rodinné označení <i>nanami</i> = valník), zvířata (<i>kape</i> = kapr), osoby (<i>kykyka</i> ³⁶ = Markétka), činnosti (<i>pedědo</i> = přijedou) lokalizace (<i>tady</i>)	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (tady) + slovo] slovy se pojmenová- vají předměty (<i>nuš</i> = nůž), osoby (<i>Adámek</i>), činnosti (<i>umejt</i>), smyslová zkušenost ³⁷ (<i>bolí</i>) lokalizace (<i>tady</i>)	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (tady) + slovo] slovy se pojmenová- vají předměty (<i>brčko</i>), zvířata (<i>abičky</i> = rybičky), osoby (<i>babička</i>), činnosti (<i>kopat</i>) lokalizace (<i>kde je</i>)	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (tady) + slovo] slovy se pojmenová- vají předměty (<i>kolo</i>), zvířata osoby (<i>taťka</i>), činnosti (<i>kopat</i>), smyslová zkušenost (<i>au</i>) lokalizace (<i>tady je</i>)

³⁵ Konsituační informací míníme vyjádření, která provázejí činnost nebo se týkají aktuální komunikační situace (SLANČOVÁ 2008). Konsituační informace rozdělujeme do sémantických kategorií tak, jak je vymezila J. Kesselová. V přehledových tabulkách zachycujeme nejčastěji zastoupené kategorie předmětnost (pojmenování osob, částí těla, věcí v okolí dítěte), činnostnost (informace o dějích, které jsou pro dítě zajímavé a chce se o ně podělit s dospělými), smyslovou zkušenost a lokalizovanost (souvisí s orientací v prostředí), které jsme zaznamenali v celém sledovaném období. Kesselová uvádí ještě rezultativnost, rekurenci, specifikaci, postojovost, posesivnost, prospěchovost, existenciálnost, temporálnost, kognici, modálnost, kvalitativnost, kauzálnost, relačnost a komunikaci (KESSELOVÁ 2008).

³⁶ U dětských podob slov se při přepisu řídíme pravidly českého pravopisu.

³⁷ Jako smyslovou zkušenost označujeme komunikaci o tom, co cítí (bolest apod.), nikoli povšechně o tom, co vnímá svými smysly.

Vyjádření kosituační ³⁸ informace	[gesto (ukazování) + 3slovná výpověď (<i>tame děda tyty</i>)] ³⁹			[2slovná výpověď (<i>Makeko kaičky</i> = Markétko kravičky) + gesto (ukazová- ní)] ⁴⁰
---	--	--	--	--

Tabulka 2: Vývoj pragmatických funkcí emotivních (expresivních)

Pragmatická funkce	Věk v měsících			
	23	24	25	26
Vyjádření biologické nebo psychické nepohody	vokalizace pláč	konvenční zvuk (mručení)	pláč	[gesto (ukazování) + slovo (bolí)] 2slovná výpověď (<i>tačí paečky</i> = tlačí palečky)
Vyjádření biologické nebo psychické pohody	smích úsměv	[vokalizace + úsměv]	úsměv	úsměv [úsměv + gesto (vyplazování jazyka + vokalizace) smích [pohled + smích]
Vyjádření nespokojenosti	vokalizace pláč	vokalizace pláč		
Vyjádření fyziologického stavu	gesto (mnutí očí - únava)	slovo (<i>napít</i>)		gesto (mnutí očí - únava)

³⁸ Kosituační informací míníme vyjádření, která se netýkají aktuální komunikační situace.

³⁹ Jde o situaci, kdy Adam vypráví babičce o minulé události. Ukazuje na prázdnou židli, na které předtím seděl děda a hrozil mu (tyty).

⁴⁰ Jde o situaci, kdy Adam vypráví své tetě o minulé události. Ukazuje z okna jedoucího automobilu na louku, kde dříve vídal pasoucí se krávy.

Vyjádření štěstí, radosti, spokojenosti	úsmev smích [vokalizace + úsmev] [pohled + smích + pohyb (souběžný pohyb oběma rukama + skákání)] [úsmev + slovo (tady)]	[vokalizace + úsmev] [vokalizace + úsmev + slovo (<i>další</i>)]	[pohled + vokalizace + smích] [úsmev + vokalizace] gesto (zatleskání)	úsmev
Vyjádření skutečnosti, že fyzická aktivita je příliš náročná	[vokalizace + činnost ⁴¹]	[vokalizace + činnost]		
Vyjádření údivu, vzrušení				[konvenční zvuk + 5slovná výpověď (<i>je co to je tady</i>)]

Tabulka 3: Vývoj pragmatických funkcí reakčních

Pragmatická funkce	Věk v měsících			
	23	24	25	26
Neshoda s verbálně požadovanou aktivitou nebo s výpovědí komunikačního partnera	pláč vokalizace pohyb (odvrácení se od komunikačního partnera, položení hlavy na složené ruce na stůl) gesto (ukázání na objekt, který není	pláč vokalizace pohyb (odvrácení se od komunikačního partnera)	[pohyb + vokalizace]	2slovná výpověď (<i>neci dododu = nechci jahodu</i>) [3slovná výpověď (<i>dědo je dědo</i>) + pohled + gesto (ukazování)]

⁴¹ Činnost zde chápeme jako „systém působení člověka na prostředí, který je zprostředkován psychickým obrazem a který je sociálně determinován. Činnost není reakcí nebo souhrnem reakcí, ale je to vědomě řízený a kontrolovaný systém úkonů a operací, směřujících k dosažení nějakého cíle“ (GILLERNOVÁ 2000: 12, heslo Činnost, autor hesla Ivan Slaměnik).

	předmětem zájmu) [gesto (ne) + pohyb (sundání brýlí) + 3slovná výpověď (a ne nechci)]			
Vykonání verbálně požadované činnosti	pohyb [pohyb + slovo (<i>táme</i> = <i>támhle</i>)] nečinnost (sezení)	činnost		činnost
Reakce neverbální činností	činnost	činnost	činnost (kopnutí do míče)	
Potvrzení vlastní výpovědi	vokalizace pohled slovo (<i>íjo</i> = <i>jo</i>)	slovo (<i>jo</i>)		5slovná výpověď (<i>tady je kolo tady je</i>) + gesto (ukazování)
Opakování nebo napodobování verbální nebo neverbální aktivity komunikačního partnera	opakování slova (označení předmětu)	kombinace 2 činností (psaní na klávesnici počítače a počítání na kalkulačce)	opakování slova	pohyb hlavou
Vyjádření shody s obsahem výpovědi komunikačního partnera		slovo (<i>počítam</i>)		slovo (<i>jo</i>)

Tabulka 4: Vývoj pragmatických funkcí rutinních (konstantních)

Pragmatická funkce	Věk v měsících			
	23	24	25	26
Rutina činnostní	gesto (pápá) slovní spojení (<i>t'ap t'ap</i>) slovo (<i>áka</i> = kuřátka)		gesto (tleskání)	činnost (zvonění na domovní zvonek)

Rutina spojená s hrou	čarání tužkou na papír, točení pokličkou	čarání tužkou na papír, ježdění s autíčky	kopání do míče	
Rutinní, naučený, konvenční zvuk	zvuky zvířat (<i>kakoko</i> = kokoko) zvuk padajícího předmětu (<i>bác</i>)	zvuky zvířat (mňau)		
Rutinní, naučené opakování textu nebo jeho části	slovo	slovo	slovo	slovo
Rutinní používání číslovek	slovo (<i>dva</i> , <i>dou</i> = druhou)			

Tabulka 5: Vývoj pragmatických funkcí regulativních

Pragmatická funkce	Věk v měsících			
	23	24	25	26
Otázka	[slovo (tady) + otázková intonace] [pohled na předmět + 3slovná výpověď (<i>ko ko je</i> = co to je)]	2slovná výpověď (<i>dě je</i> = kde je) [pohled na předmět + 3slovná výpověď (<i>ko ko je</i> = co to je)]	[pohled + slovo (<i>pudeme</i> = půjdeme)] [pohled + 2slovná výpověď (<i>deš</i> <i>kopat?</i>)] [pohled na předmět + 3slovná výpověď (<i>de je</i> <i>máslo?</i> = kde je <i>máslo?</i>)]	3slovná výpověď (<i>bouřka kde</i> <i>je</i>) [3slovná výpověď (kde je bouřka) + pohled nahoru] [3slovná výpověď (co to je) + gesto (ukazování)] [5slovná výpověď (<i>co to je</i> <i>bylo tady</i>) +

				gesto (ukazování)]
Odpověď na doplňovací otázky			slovo (<i>domu</i>) 2slovná výpověď (<i>te koško</i> = to je kolečko)	slovo
Vyjádření vůle, aby komunikační partner vykonal nějakou činnost	slovo (<i>dál</i> , <i>pomoc</i>) [gesto (ukázání z jednoho místa na druhé) + slovo (<i>dou</i> = druhou)] [gesto (ukazování) + 2slovná výpověď (<i>tame di</i> = támhle jdi, <i>eště ten</i>)	[pohled + slovo (<i>koukej</i>)] [pohled + 3slovná výpověď (<i>pod' tady</i> <i>pomoc</i>)	[pohled + slovo (<i>kopej</i>)] [gesto (podání ruky) + pohyb (chůze vpřed) + slovo (bubák)]	2slovná výpověď (<i>kopat</i> <i>míček</i>) [gesto (ukazování) + 4slovná výpověď (<i>eště za</i> <i>kaťkou</i> <i>pošim</i> = ještě za taťkou prosím)]
Vyjádření vůle, aby komunikační partner potvrdil výpověď dítěte	[pohled + gesto (<i>ano</i>) + slovo (<i>adodo</i> = dědovo)]			
Upozornění komunikačního partnera na nebezpečí	slovo (<i>požor</i> = pozor)	slovo (<i>požor</i> = pozor)		
Vyjádření vůle dosáhnout, chytit, vlastnit nějaký předmět		[pohyb + slovo (<i>todle</i>)]		slovo (<i>míček</i>)
Vyjádření úsilí vyzdvihnout nějaký objekt do pozornosti účastníků komunikační situace	gesto (ukázání na předmět) [gesto + slovní spojení (<i>tame di</i> = támhle jdi)]	gesto (ukazování popsané ruky) + slovo (<i>umejt</i>)	[gesto (ukazování míčku) + 3slovná výpověď (<i>kopat</i> <i>v chodbě</i>)]	2slovná výpověď (<i>kopat</i> <i>míček</i>)

	slovo (<i>Tomáš</i>)			
Vyjádření úsilí upoutat pozornost komunikačního partnera	vokalizace	vokalizace [gesto (ukazování) + slovo (<i>aše = zase</i>)]	[gesto (ukazování) + slovo (<i>tady</i>)]	vokalizace

5.2 Rámcový vývoj PF ve věku 27–29 měsíců

Tabulka 6: Vývoj pragmatických funkcí referenčních

Pragmatická funkce	Věk v měsících		
	27	28	29
Vyjádření konsituační informace	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (<i>tady</i>) + slovo] slovy se pojmenovávají předměty (<i>košíky</i>), speciální rodinné označení (<i>klobásy = balíky sena</i>), zvířata (<i>telátko</i>), osoby (<i>babička</i>), činnosti (<i>pacat = plácát</i>) lokalizace (<i>kde je kaťka = kde je tatka</i>)	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (<i>tady</i>) + slovo] slovy se pojmenovávají předměty (<i>babou = brambor</i>), zvířata (<i>medídek = medvídek</i>), osoby (<i>babička</i>), činnosti (<i>skovat = schovat</i>) lokalizace (<i>je co to je tady</i>)	slovo [slovo + gesto (ukazování na objekt)] [gesto (<i>tady</i>) + slovo] slovy se pojmenovávají předměty (<i>babou = brambor</i>), zvířata (<i>pasátko = prasátko</i>), osoby (<i>Makeka = Markétka</i>), činnosti (<i>kouet = koulet</i>) lokalizace (<i>je tam něco</i>)

Tabulka 7: Vývoj pragmatických funkcí emotivních (expresivních)

Pragmatická funkce	Věk v měsících		
	27	28	29
Vyjádření biologické nebo psychické nepohody	pláč	pláč	pláč
Vyjádření biologické nebo psychické pohody	úsměv	slovo (<i>ňam</i>) úsměv	2slovná výpověď (<i>ňam ňam</i>) 4slovná výpověď (<i>ňam ňam ňam ňam</i>) 42
Vyjádření štěstí, radosti	smích [smích + konvenční zvuk (pištění)]	[smích + pohyb (skákání)] [úsměv + tlesknutí]	úsměv
Vyjádření skutečnosti, že fyzická aktivita je příliš náročná	[vokalizace + činnost]		[vokalizace + činnost]
Vyjádření údivu, vzrušení	[konvenční zvuk + 5slovná výpověď (<i>je co to je tady</i>)]		slovo (<i>jé</i>)

Tabulka 8: Vývoj pragmatických funkcí reakčních

Pragmatická funkce	Věk v měsících		
	27	28	29
Neshoda s verbálně požadovanou aktivitou nebo s výpovědí komunikačního partnera	slovo (<i>nespamam</i>) [2slovná výpověď (<i>a ne</i>) + konvenční gesto (vrtění hlavou)] [konvenční gesto (vrtění hlavou) +	slovo (<i>nemam</i>) 2slovná výpověď (<i>eště ne</i>) [3slovná výpověď (<i>to neni medídek</i> = to není medvídek) +	slovo (<i>pučí</i> = půjčí) [slovo (<i>ne</i>) + vokalizace (pláč)] 2slovná výpověď (<i>ne ne</i>) 3slovná výpověď (<i>to</i>

⁴² Přikláníme se k interpretaci, že v obou případech (*ňam ňam*; *ňam ňam ňam ňam*) nejde o reduplikaci, ale o dvouslovnou / čtyřslovnou výpověď, a to zejména proto, že Adam vyslovoval jednotlivá slova odděleně.

	konvenční zvuk (mručení)] [3slovná výpověď (<i>skoat ci skoat</i> = schovat chci schovat) + konvenční zvuk (mručení)] [4slovná výpověď (<i>nene jedu do garáže</i>) + činnost]	gesto (ukazování)]	<i>neni saát</i> = to není salát)
Vykonání verbálně požadované činnosti	činnost (kopnutí)	činnost (plácnutí)	
Reakce neverbální činností	činnost (kopnutí do balónku)	činnost (zavření tiskárny)	činnost (otevření lisu)
Opakování nebo napodobování verbální nebo neverbální aktivity komunikačního partnera	činnost (mačkání brambor)		činnost (mačkání brambor)
Vyjádření shody s obsahem výpovědi komunikačního partnera	2slovná výpověď (<i>musim haičku</i> = musím hlavičku) 5slovná výpověď (<i>auto je te dědodo</i> <i>auto</i> = auto je to dědovo auto)	2slovná výpověď (<i>já spapal</i>)	slovo (<i>jo</i>) 2slovná výpověď (<i>jo budu</i>) 3slovná výpověď (<i>budu obaoat jískey</i> = budu obalovat řízky)

Tabulka 9: Vývoj pragmatických funkcí rutinních (konstantních)

Pragmatická funkce	Věk v měsících		
	27	28	29

Rutina spojená s hrou	hra na schovávanou	rutinní pozdrav (plácnutí) hra na schovávanou	rutinní pozdrav (čau) hra na schovávanou
Rutinní, naučený, konvenční zvuk	údiv		imitování zvuku vlaku
Rutinní používání číslovek	2slovná výpověď (dže či = dvě tři)		
Rutinní opakování části textu			opakování části říkanky „Skákal pes“

Tabulka 10: Vývoj pragmatických funkcí regulativních

Pragmatická funkce	Věk v měsících		
	27	28	29
Otázka	[gesto (ukazování) + slovo (<i>tady?</i>)] [3slovná výpověď (<i>mužu pojat toeto?</i> = můžu se podívat na tohleto) + pohled] [3slovná výpověď (<i>mužu papat toeto?</i> = můžu papat tohleto) + gesto (ukazování)] 4slovná výpověď (<i>co to je tady?</i>)	slovo (<i>kam?</i>) 2slovná výpověď (<i>můžu mačkat?</i>) [2slovná výpověď (<i>je tam?</i>) + pohled] [3slovná výpověď (<i>už je tam?</i>) + pohled] 4slovná výpověď (<i>eště budeme pudeme ven?</i>) 5slovná výpověď (<i>a už deme za maminkou?</i>)	slovo (<i>poč?</i> = proč?) [slovo (<i>tady?</i>) + gesto (ukazování)] 2slovná výpověď (<i>kde je?</i>) 3slovná výpověď (<i>de je apichou?</i> = kde je napichujou?) 4slovná výpověď (<i>mužu to oškabat sám?</i> = můžu to oškrábat sám?)
Odpověď na doplňovací otázku	slovo (<i>babička</i>) 2slovná výpověď (<i>te</i>)	slovo (<i>Adámek</i>) 3slovná výpověď (<i>já</i>)	slovo (<i>mačkam</i>) [2slovná výpověď (<i>do</i>)

	kytiška = to je kytička) [2slovná výpověď (<i>tady sou</i> = <i>tady jsou</i>) + gesto (ukazování)]	<i>to syšim</i> = já to slyším)	<i>stodoly</i>) + gesto (ukazování)]
Vyjádření vůle a úsilí dosáhnout nějakého předmětu nebo vykonat nějakou činnost	2slovná výpověď (<i>bouek kopat</i> = balonek kopat) [2slovná výpověď (<i>pacat toeto</i> = plácát tohleto) + činnost] [2slovná výpověď (<i>eště bouek</i> = ještě balonek) + gesto (ukazování)] [4slovná výpověď (<i>eště toeto pacat bouek</i> = ještě tohleto plácát balonek) + pohled]	2slovná výpověď (<i>auto ci</i> = auto chci)	[3slovná výpověď (já ci boty = já chci boty) + pohled]
Vyjádření vůle vykonat činnost samostatně	slovo (<i>můžu</i>) [2slovná výpověď (<i>eště taky</i>) + pohled] 3slovná výpověď (<i>eště použu toe</i> = ještě pomůžu tohle) [5slovná výpověď (<i>kobásy eště omoam kobásy tady</i> = klobásy ještě namaluju	slovo (<i>zalepim</i>) [3slovná výpověď (<i>já ci ozezat</i> = já chci ořezat) + pohyb] [3slovná výpověď (<i>eště ci pacat</i> = ještě chci plácát) + gesto (ukazování)]	[3slovná výpověď (<i>já ci to</i> = já chci to) + gesto (ukazování)] 4slovná výpověď (<i>mužu to oškabat sám?</i> = můžu to oškrábat sám?)

	klobásy tady) + gesto (ukazování)]		
Vyjádření vůle, aby komunikační partner vykonal nějakou činnost	slovo (<i>stouat</i> = strouhat) [slovo (<i>koukej</i>) + pohled] [2slovná výpověď (<i>pojd'</i> <i>Makeko</i> = <i>pojd'</i> Markétko) + pohled] [3slovná výpověď (<i>eště</i> <i>umejt ruce</i>) + pohled] [3slovná výpověď (<i>tady</i> <i>koeško udáš</i> = tady kolečko uděláš) + gesto (ukazování)]	slovo (<i>skovat</i> = schovat) [3slovná výpověď (<i>pomoc ci</i> <i>pomoc</i> = pomocť chci pomocť) + pohyb (podávání)]	slovo (<i>ukaz</i>) [2slovná výpověď (<i>pojd'</i> <i>spinkat</i>) + pohled] [2slovná výpověď (<i>ukaz</i> <i>toe</i> = ukaž tohle) + gesto (ukazování)] 4slovná výpověď (<i>eště</i> <i>ci uděat ukaz</i> = ještě chci udělat, ukaž!)
Vyjádření úsilí vyzdvihnout nějaký objekt do pozornosti účastníků komunikační situace	2slovná výpověď (<i>bouek kopat</i> = balonek kopat) [2slovná výpověď (<i>pacat toeto</i> = plácát tohleto) + činnost]	[gesto (podávání) + slovo (na)]	gesto (podávání) [gesto (podávání) + slovo (na)]
Vyjádření úsilí upoutat pozornost komunikačního partnera	[gesto (sáhnutí na ruku) + slovo (<i>babičko</i>)] vydávání zvuku pomocí předmětu	slovo (<i>babičko</i>) vydávání zvuku pomocí předmětu	slovo (<i>Makeko</i> = Markétko)

5.3 Shrnutí výzkumu – komentář k vybraným pragmatickým funkcím

V předchozích kapitolách jsme se zabývali pěti hlavními typy pragmatických funkcí, jejichž výskyt zaznamenáváme v komunikační interakci sledovaného dítěte. Naše analýzy se opírají o roli kontextu, vymezili jsme proto pragmatickou funkci referenční jako funkci k němu odkazující, jejímž základem je vyjádření samostatné informace, a tu jsme pak zkoumali v několika souvislostech.

Ve třiaadvaceti měsících Adam dokázal popsat obrázky v knížce na základě předchozí komunikace o nich a případné nepochopení v interpretaci svého projevu vysvětloval od začátku sledování dospělým ve svém okolí pomocí spojování verbálních a neverbálních prostředků. Zdokonalovaly se také jeho dovednosti ve spojování verbálních prostředků, kromě dvouslovných výpovědí několika typů (otázka, oslovení s upozorněním na předmět zájmu, odmítnutí určitého předmětu) jsme zaznamenali tříslovné (znaky vyprávění, přesvědčování, otázky, žádosti, prosby, přesvědčování) čtyřslovné (vysvětlení, otázka, žádost) i pětislovné (otázka, konsituační informace) výpovědi. Pětislovné se ve věku 27 měsíců v Adamově řeči už vyskytovaly krátce po sobě, zaznamenali jsme dvě takovéto výpovědi ob jednu repliku

Komunikační pól mluvčího zdůrazňuje pragmatická funkce emotivní nebo též expresivní, v jejímž rámci jsme vydělili podtyp biologický a psychický a samostatně jsme zkoumali vyjadřování pozitivních nebo naopak negativních emocí. Zaznamenali jsme, že Adam umí sdělit dospělému svůj fyziologický stav pomocí verbálních (jednoslovně) i neverbálních prostředků (biologické gesto mnutí očí, které značí únavu), vyjádření fyziologického stavu také často bývá základem interakce, kterou iniciuje dítě (když např. upozorňuje dospělého na to, že má hlad nebo žízeň).

Reakce jako indikátor pragmatické funkce reakční jsme zaznamenali v několika typech projevů – jako neshodu s výpovědí komunikačního partnera, odpovědi, návraty k vlastní verbální aktivitě a imitace. V našich nahrávkách máme četné doklady reakční pragmatické funkce při společném prohlížení obrázkové knihy (matka nebo babička popisuje obrázky a dítě jí odpovídá nebo ji doplňuje). Projevy reaktivního typu jsou především odpírání požadovaných činností, požadavky dítěte, aby komunikační situaci řídilo samo, a odmítání dokončit vlastní započatou činnost. Indikátory jsou pláč, vokalizace, pohyb, ale také komplexní spojení pohybu, gesta a tříslovné výpovědi, které zaznamenáváme už od 23. měsíce Adamova věku.

Mezi pragmatické funkce reakční – responzivní jsme zařadili vykonání požadované činnosti (nebo verbální reakce) a odpovědi na otázky, které se ve sledovaném období vždy netýkají

kontextu komunikační situace, ale opět se do nich promítá požadavek dítěte tuto situaci řídit. Odpovědi na doplňovací otázky vycházejí z označení předmětu (od 25 měsíců dvouslovného – kvůli fonetickému zjednodušení, kdy Adam místo *to je* vyslovoval *te*, od 28 měsíců tříslavného) nebo pojmenování původce děje.

Návraty k vlastní verbální aktivitě nebo k verbální aktivitě komunikačního partnera jsme označili jako podtyp rektifikační a zaznamenali jsme také imitace, definované jako opakování nebo napodobování verbální nebo neverbální aktivity komunikačního partnera. Opakování výpovědi komunikačního partnera bylo po celé sledované období pro dítě důležitým prostředkem vyjádření souhlasu s partnerovou verbální informací, kterou dospělý často znovu potvrdil tím, že ji po dítěti zopakoval. Opakování slov jsme zaznamenávali od začátku sledování, od 24. měsíce dítě imitovalo i komplexní činnosti, tedy vykonávání dvou činností souběžně nebo s rychlým střídáním (např. imitace kancelářské práce, kdy Adam střídavě „psal“ na klávesnici počítače a „počítal“ na kalkulačce).

V rámci analýzy pragmatických funkcí rutinních jsme zaznamenali rutiny spojené s jednoduchými známými hrami, jejichž průběh dítě už dokázalo určovat (např. na schovávanou; pravidla hry ale dítě nemodifikuje, navíc se schovává střídavě na dvě místa a má radost z monotónního opakování průběhu hry, vždy vyjadřuje radost a štěstí, když ho babička „najde“), konvenční zvuky (zvuky zvířat spojené s otázkou, kterou pokládají dospělí – „jak dělá X?“), naučené opakování textu (ke konci sledovaného období dítě opakovalo části jednoduchých písniček). Co se týče rutinního užívání číslovek, zvláštní postavení měla v Adamově komunikaci číslovka dva (dvě), případně řadová číslovka „druhý“, zachycovaná ve 4. pádě ženského a mužského rodu (*dou* = druhou, *duej* = druhej). Ve sledovaném období bylo rutinní odpovědi na otázku po počtu dje (= dvě), ačkoli dospělí dítě seznamovali s číslovkami do deseti a učili ho od třiatvaceti měsíců věku jmenovat je za sebou, rovněž mu názorně počty objektů ukazovali.

S reakcemi souvisí pragmatická funkce regulativní, která byla poslední složkou našeho pohledu na Adamovu komunikaci. Regulaci komunikačního chování jsme analyzovali jednak se zaměřením na oblast fyzického jednání a jednak se zaměřením na otázky. Vzhledem k období „co to je“ Adam od začátku nahrávání používal tříslavné otázky. V tázání dominovala v první polovině sledovaného období předmětnost a lokalizovanost, ve druhé polovině převažovaly otázky spojené s vůlí samostatně vykonat určitou činnost. Ve 28 měsících jsme také zaznamenali první pětislovnou otázku, která obsahovala temporálnost i lokalizovanost (*a už deme za maminkou?*)

Z tabulkových přehledů vyplývá, že při osvojování si pragmatických dovedností hraje klíčovou roli vyjádření komunikační funkce konsituační informace, kterou je proto třeba v budoucích výzkumech podrobně analyzovat. Je zásadní pro vývoj verbálního vyjadřování (viz např. SLANČOVÁ 2008). Výpovědi o aktuální komunikační situaci jsou v našich videonahrávkách zastoupeny nejpočetněji. Pomocí vyjádření konsituační informace Adam komunikuje o sobě i lidech ve svém okolí, pojmenovává předměty a zvířata a jeho slovní zásoba se postupně rozšiřuje, takže přechází od prostých jednoslovných pojmenování předmětnosti k vyjadřování dalších vztahů: činnostnosti, lokalizovanosti (souvisí s orientací v prostředí), rezultativnosti (informace o dějích se zjevným výsledkem – *není, odpojl*), rekurence (informace o trvání, pokračování nebo opakování děje, stavu, vlastnosti – *jede, to hrajou*) a specifikace (*douej* = dlouhej). Prostřednictvím konsituační informace se Adam vyjadřuje o předmětech reálných i symbolicky zastoupených (viz prohlížení obrázkové knížky s matkou nebo babičkou a její komentování). Jak se postupně rozšiřuje Adamova slovní zásoba, rozšiřuje se i repertoár vztahů, který vyjadřuje konsituačními informacemi, a rovněž repertoár dalších pragmatických funkcí.

Často zaznamenanou komunikační funkcí je žádost, aby komunikační partner vykonal určitou činnost. Tu Adam realizuje komplementárním spojením gesta a dvou až čtyřslovné výpovědi obsahující sémantické kategorie předmětnosti i lokalizovanosti (*eště za katkou pošim* = ještě za tatškou prosím), ale také činnostnosti, do které se promítá přání vykonávat společnou činnost, hru (*kopat míček*).

Popsané sémantické kategorie se promítají i do vyjadřování ostatních pragmatických funkcí, popsanych v analýze a tabulkách.

Poznámky k vývoji délky výpovědi

Dvouslovné i tříslavné výpovědi jsme zaznamenali od prvního měsíce nahrávání. Vyskytují se jako signál pragmatické funkce vyjádření konsituační a kosituační informace, neshoda s verbálně požadovanou aktivitou nebo s výpovědí komunikačního partnera, vyjádření shody s obsahem výpovědi komunikačního partnera, otázka, odpověď na doplňovací otázku, vyjádření vůle vykonat činnost samostatně a vyjádření vůle, aby komunikační partner vykonal nějakou činnost.

Čtyřslovnou výpověď jsme zaznamenali poprvé ve 27 měsících. Výpovědi tohoto typu označují pragmatickou funkci vyjádření biologické nebo psychické pohody, neshoda s verbálně požadovanou aktivitou nebo s výpovědí komunikačního partnera, otázka, vyjádření vůle a úsilí

dosáhnout nějakého předmětu nebo vykonat nějakou činnost, vyjádření vůle vykonat činnost samostatně a vyjádření vůle, aby komunikační partner vykonal nějakou činnost.

Nejdelší zachycené výpovědi jsou pětislovné. Objevují se poprvé ve 26 měsících a Adam jimi ve sledovaném období vyjadřuje pragmatickou funkci potvrzení vlastní výpovědi, otázka, vyjádření údivu, vzrušení, vyjádření shody s obsahem výpovědi komunikačního partnera a vyjádření vůle vykonat činnost samostatně. Ve 27 měsících používá dvě pětislovné výpovědi ob jednu repliku jako vyjádření údivu a komentáře ke stavu věcí (viz kapitola 4.1).

6. Závěr a otevřené otázky

Vznik této motivovala otázka, jak je možné, že děti jsou schopny osvojit si různorodé komunikační konvence a pravidla a aktivně je používat už ve věku dvou let. Ve středu naší pozornosti stála pragmatická komunikační schopnost, kromě teorií a výzkumů vývojové psycholingvistiky a pragmatiky byly zdrojem pro analýzu hlavně vlastní videonahrávky konkrétního dítěte, chlapce Adama, sledovaného v období 23–29 měsíců věku. Cílem práce bylo zaznamenat vývoj jeho pragmatické kompetence.

Sledovali jsme konkrétní situace a individuální faktory, které ovlivňují komunikační vývoj dítěte, všechny aspekty komunikační situace přitom byly pro naši pragmatickou analýzu relevantní - včetně délky promluvy a jejího načasování, gest, pohledů, sekvenčního umístění apod. Další motivací pro vznik této studie bylo zkoumání intersubjektivní a rozpoznání a vyjádření vzájemného porozumění mezi mluvčími v průběhu rozhovoru.

V návaznosti na Piageta a jeho tvrzení, že děti prochází ve vývoji univerzálními stadii, jsme označili analýzu komunikace jediného typicky se rozvíjejícího dítěte s nenarušeným řečovým vývojem za instrumentální případovou studii s individuálními časovými mezníky v osvojování si jednotlivých komunikačních dovedností. Pracovali jsme metodou longitudinálního pozorování; transkripty videozáznamu jsme analyzovali ve čtvrté a páté kapitole této studie.

Ukázali jsme, jak dítě vstupuje do interakce se svým řečovým okolím, jak se učí vyjadřovat komunikační záměry, což je důležitou součástí jeho socializace mezi lidmi a prostředím, které ho obklopuje. V interakcích se dítě učí pragmatickým dovednostem a zlepšuje se v nich, učí se stále novým formám jejich vyjádření, a tak se postupně odstraňují nepochopení v konverzích. S tím je spojeno také zdokonalování fonetické stránky jeho výpovědi. Co se fonetiky týče, poukázali jsme rovněž na to, že matka často opakuje Adamovy výpovědi ve správném tvaru a rozvádí je.

V příští fázi výzkumu se zaměříme na sledování vývoje pragmatických funkcí a prostředků jejich vyjádření u sledovaného dítěte v dalších měsících jeho života a porovnáme získané poznatky s vývojem vyjadřování pragmatických funkcí u několika dalších sledovaných dětí, čímž chceme komplexněji přispět k výzkumu vývoje řečové činnosti česky hovořících dětí.

Náš budoucí výzkum, navazující na ten stávající, chceme založit zejména na zodpovězení těchto hlavních otázek:

1. O čem dítě mluví, proč to říká a s využitím jakých prostředků, postupů a strategií tak činí ve věku 2–5 let.
2. Charakterizování kontextu, který ovlivňuje pragmatické chování. Přestože pro pragmatiku má klíčový význam, výzkumů, které toto téma rozpracovávají, není v českém prostředí mnoho.
3. Zahrnutí kontextuálních a paralingvistických podrobností, nezbytných pro přesné rozklíčování pragmatického chování, do analýz.

Literatura

- AUSTIN, J. L. (2000): *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.
- BAVIN, E. L. (ed.) (2009): *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, K. (ed.) (2006): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed. Vol. 10. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier. (vybrané části)
- FEČKOVÁ, S. – SLANČOVÁ, D. (2001): K niektorým východiskám výskumu a modelovania rečového vývinu dieťaťa. In: V. Lechta (ed.): *Logopaedica IV*. Bratislava: LIEČREH Gúth, 38–45.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALVOÁ, J. (eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN.
- GARDNER, H. – FORRESTER, M. (2010): *Analysing Interactions in Childhood*. Chichester.
- GILLERNOVÁ, I. (ed.) (2000): *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna.
- GREPL, M. – KARLÍK, P. (eds.) (2008): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
- HERVÉ, L.-M. (2004): Teoretické perspektivy při osvojování řeči v raném dětství. In: L. Šulová, Ch. Zaouche-Gaudron (eds.): *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 268–277.
- <http://childes.psy.cmu.edu>
- <http://talkbank.org>
- HIRSCHOVÁ, M. (2004): Řečový akt, řečové jednání a komunikační funkce výpovědi. *Slovo a slovesnost*, 163–173.
- JAKOBSON, R. (1995): Lingvistika a poetika. In: *Poetická funkce*. Jinočany: H&H.
- KAPALKOVÁ, S. (2008): Gestá v kontexte raného vývinu dětí. In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 169–211.
- KAPALKOVÁ, S. – BÓNOVÁ, I. – MIKULAJOVÁ, M. – SLANČOVÁ, D. (2004): Priemerná dĺžka výpovede ako ukazovateľ ontogenézy reči. In: M. Imrichová (ed.): *Slovenčina na začiatku 21. storočia*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 67–77.

KAPALKOVÁ, S. – SLANČOVÁ, D. (2010): Vývin komunikačných schopností dieťaťa v ranom veku z hľadiska dvoch metodologických prístupov. In: *Jazyk a kultúra*. Dostupné z www: http://www.ff.unipo.sk/jak/1_2010/kapalkova_slancova.pdf.

KESSELOVÁ, J. (2001): *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.

KESSELOVÁ, J. (2008): Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 121–167.

laboratorium.detskarec.sk

LIDDICOAT, A. J. (2007): *An Introduction in Conversation Analysis*. London, New York: Continuum.

MIKULAJOVÁ, M. (2008): Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 29–66.

NINIO, A. – SNOW, C. E. (1996): *Pragmatic Development*. Boulder – Oxford: Westview Press.

NEBESKÁ, I. (1992): *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H&H.

PAČESOVÁ, J. (1979): *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

PIAGET, J. (1955): *The Language and Thought of the Child*. New York: Meridian Books.

PIAGET, J. – INHELDER, B. (2010): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.

SLANČOVÁ, D. (2008): Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života dieťaťa). In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 67–120.

SLANČOVÁ, D. (1999): *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

SLANČOVÁ, D. (2002): Reč orientovaná na dieťa (o niektorých aspektoch a výsledkoch jej výskumu). In: V. Lechta (ed.): *Logopaedica V*. Bratislava: LIEČREH Gúth, 91–102.

ŠEBESTA, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

ŠULOVÁ, L. (2004): *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

VÁGNEROVÁ, M. (2005): *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Příloha 1: **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

k diplomové práci na téma Vyjadřování komunikačních záměrů (raná dětská řeč).

Výzkumné pracoviště:	FF UK v Praze
Výzkumná pracovnice, která provedla poučení:	Bc. Markéta Uhlířová
Dítě, jehož komunikace bude předmětem výzkumu:	Adam
Zákonní zástupci dítěte:	

Žádáme Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu ve formě videonahrávek komunikace. Tyto videonahrávky podrobí výzkumná pracovnice, Bc. Markéta Uhlířová, analýze, jejímž výsledkem bude sestavení diplomové práce.

Poskytování výzkumného materiálu bude probíhat takto: Výzkumná pracovnice bude dvakrát měsíčně nahrávat videozáznam běžné komunikace dítěte s Vámi. Tento materiál následně převede do písemné podoby a bude jej analyzovat.

Práce s materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

- (1) anonymita informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny identifikující údaje, dítě bude označováno pouze svým křestním jménem;
- (2) mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s výjimkou údaje o nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů dítěte). Se všemi daty bude pracovat výhradně výzkumnice;
- (3) autorizace textu po přepisu rozhovorů

Svým podpisem stvrzuji, že výzkumná pracovnice, která mi poskytla poučení, mi osobně vysvětlila vše, co je obsahem tohoto písemného informovaného souhlasu, a měl/a jsem možnost klást mu otázky, na které mi řádně odpověděla.

Prohlašuji, že jsem shora uvedenému poučení plně porozuměl/a a výslovně souhlasím s poskytováním výzkumného materiálu.

V dne

Vlastnoruční podpis
zákonných zástupců dítěte